

MESTRADO INTEGRADO EM PSICOLOGIA

INTERVENÇÃO PSICOLÓGICA, EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO HUMANO

Infância(s) e Género(s): A Normativização da Expressão de Género na Infância

Sofia Marta Seixas De Brito

M

2018



Universidade do Porto
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

Infância(s) e Género(s):
A normativização da expressão de género na infância

Sofia Marta Seixas de Brito
Outubro, 2018

Dissertação apresentada no Mestrado Integrado de Psicologia, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, orientada pela Professora Doutora **Maria da Conceição de Oliveira Carvalho Nogueira** (FPCEUP) e pelo Professor Doutor **Nuno Filipe Moreira Santos Carneiro** (FPCEUP)

AVISOS LEGAIS

O conteúdo desta dissertação reflete as perspetivas, o trabalho e as interpretações da autora no momento da sua entrega. Esta dissertação pode conter incorreções, tanto conceptuais como metodológicas, que podem ter sido identificadas em momento posterior ao da sua entrega. Por conseguinte, qualquer utilização dos seus conteúdos deve ser exercida com cautela.

Ao entregar esta dissertação, a autora declara que a mesma é resultante do seu próprio trabalho, contém contributos originais e são reconhecidas todas as fontes utilizadas, encontrando-se tais fontes devidamente citadas no corpo do texto e identificadas na secção de referências. A autora declara, ainda, que não divulga na presente dissertação quaisquer conteúdos cuja reprodução esteja vedada por direitos de autor ou de propriedade industrial

This way, child identity can be seen as a desire and not as a destiny.

- Brambilla, Pozzebon & Rizzo, 2017, p. 141

Possa eu ver um mundo em que as crianças não serão propriedade dos pais como no patriarcado capitalista, mas sim um grande presente que o futuro nos faz, tornando-nos a todos nós, humanos, responsáveis pelo crescimento rumo à autonomia dos novos habitantes do planeta..

- Regina Guimarães, Comunicação para a Marcha do Orgulho LGBTQ+ do Porto,

2018

Agradecimentos

O percurso que culmina no presente trabalho representa, para mim, uma jornada de crescimento, aprendizagem, construção e desconstrução, recomeços e muitos, muitos questionamentos. Muitas pessoas integraram este processo, e a elas dirijo o meu sincero agradecimento:

À Professora Doutora Conceição Nogueira, por me ter demonstrado, desde o início deste percurso, que existem espaços de reflexão, crítica e resistência aos sistemas de opressão dentro da psicologia, assim como das universidades, obrigada por me ter (re)ensinado a aprender, mas sobretudo a questionar.

Ao Professor Doutor Nuno Carneiro, não só por ter acreditado num projeto final que fizesse jus a todas as questões que (ainda) faltam colocar acerca das infâncias e das suas vivências; mas também por ter tido sempre uma (des)orientação que instigasse o aprofundamento deste trabalho. Pela sua disponibilidade, cuidado e profundo incentivo, obrigada.

À Doutora Sara Magalhães, pelas palavras de encorajamento, pelas questões e pelas leituras fascinantes. À Doutora Liliana Rodrigues, pela prontidão em ajudar a melhorar este trabalho. À Teresa Teixeira, pelo apoio, em tantos momentos, de tantos tipos, e pela revisão cuidada.

À Maria do Mar, pela escuta e pela partilha. Pela inspiração do seu trabalho, tão essencial para levar as minhas reflexões a bom porto.

À Professora Alexandra, ao Professor Albino e ao Professor Rui, agradeço a segurança, estabilidade e flexibilidade que me garantiram, essencial à realização deste trabalho. Às minhas colegas e aos meus colegas do SINCLab, pelo constante companheirismo e encorajamento. Em particular ao Hugo, pela revisão “de lince”.

Às minhas professoras de IPEDH, por me demonstrarem como a educação e a política são indissociáveis. Por dois anos de exigentes aprendizagens, obrigada.

À AEFPCUEP, por me ensinar o que é trabalho em equipa, em todos os momentos. Pela oportunidade de trabalhar na área da ação social e da inclusão, e em particular, por me proporcionar a representação das e dos estudantes na Marcha do Orgulho LGBTQ+ do Porto.

Às colegas do HeForShe, por lutarem a meu lado contra as opressões.

Às e aos colegas da FPCEUP, por acreditarem no meu potencial e na minha competência (e a quem já me garantiu o seu hipotético voto, seja para o que for), um sincero obrigada. Em particular, a quem me acolheu desde o primeiro dia, nomeadamente à Sofia Magalhães, a xará. Farás sempre parte deste percurso. À Sara Paiva, por ter tido sempre uma mão para estender nos momentos mais difíceis. À Carla, à Rita Marques, à Rita Freitas, à Joana, à Leonor, à Eduarda, à Catarina, à Marisa e à Leandra, pelo companheirismo e cumplicidade. Ao Rui, pelas conversas.

À Andreia, por ser a minha surpresa e o meu apoio durante estes dois anos. À Inês, que a nossa vinculação nunca esmoreça. Rúben: pelas crises e crescimentos que temos vivido em apoio mútuo. À Rosa, por ser há cinco anos a minha estrelinha. À Débora, por ser a minha irmã de coração. Por partilhar comigo a sua vida. Ao Filipe, por ser o meu irmão, mais velho em idade e mais novo em maturidade. We had one shot and we did not miss the chance to blow.

Ao Tiago Beirão, por me ter visto iniciar este percurso e por estar aqui comigo para celebrar o seu final. À Lígia, por nunca me ter deixado perder a cabeça. À Sara Figueiredo, por ser a minha chefe de claque (“*faz a tese, Fi, faz*”) e confidente dos domingos. Aos meus fixes, por manterem a sanidade e celebrarem a loucura.

Ao Rafael, por ter embarcado nesta aventura a meio e por não ter abandonado o barco face à tempestade. Sempre foste bom pescador.

Ao meu irmão, por ser ainda o meu grande modelo de pensamento crítico e de intelectualidade. Pelos nossos momentos de brincadeira, de apoio, e sobretudo de conversa. Por seres tal como és. Por me teres demonstrado o que significa fraternidade e família.

Ao meu pai, por ter sido a minha primeira motivação para reconhecer e questionar o binarismo de género e a cisheteronormatividade. Mas também por me ter visto entrar na faculdade e ter celebrado a minha primeira nota comigo. A ti, que só pudeste estudar até ao 4º ano e que sempre me olhaste com um imensurável orgulho por todas as minhas conquistas, obrigada por me teres ensinado a lidar com a ambiguidade e a complexidade dos sentimentos humanos.

À minha mãe, por ser a minha inspiração, o meu refúgio, a minha força e a minha maior fã. Por ser a minha maior companheira de vida. Por ter crescido ao meu lado, mas também por ter modelado os verdadeiros significados de tolerância, acolhimento, perdão e bondade. Por ser a mulher guerreira face à adversidade. Por nunca ter desistido de nós nem de si. Estes sucessos são tão teus quanto meus. Vamos continuar a celebrar a vida lado a lado.

Finalmente, às profissionais que me receberam e acolheram, e sobretudo às crianças que comigo partilharam o seu quotidiano: um profundo agradecimento.

Resumo

O presente trabalho pretende analisar o modo como as crianças em idade pré-escolar vivenciam as experiências em redor da construção de uma identidade de género, e os processos pelos quais esta se assume como realidade essencial, factual e imutável. A pertinência deste tema explica-se por duas vias: primeiro, devido à relevância que o desenvolvimento da identidade de género assume na literatura do desenvolvimento da criança; em segundo lugar, devido à crescente voz que a infância não conforme ao género tem adquirido, embora ainda muito confrontada com as limitações impostas pelos discursos macrossociais de cisheteronormatividade.

Como tal, recorreu-se à *grounded theory* e à etnografia para observar estes processos numa sala mista num jardim de infância do Porto, e analisá-los pela lente feminista da performatividade de género, procurando os modos como as identidades se constroem diariamente, em ação e interação. Observou-se como as fronteiras de género são demarcadas, mantidas, contestadas e transgredidas, bem como as negociações de poder e a afirmação das masculinidades pela dominância das feminilidades e pela normalização da violência. Foi ainda analisado o modo como os discursos das pessoas adultas produzem ou reforçam a construção do género enquanto realidade inata e essencial.

Surge, assim, como relevante o carácter dissimulatório do género, transmitindo-se e naturalizando-se de modo pervasivo nos discursos. Neste sentido, questiona-se qual o papel que a escola, enquanto agente educacional, poderá assumir na criação de espaços seguros para uma exploração, livre, criativa e autodeterminada, do(s) género(s).

Palavras-chave: desenvolvimento infantil; educação pré-infantil; performatividade de género; *grounded theory*; etnografia

Abstract

The present dissertation strives to analyze the way preschool children live their experiences around the construction of a gender identity, and the processes through which it becomes an essential, factual and immutable reality. The theme's pertinence is bifold: firstly, due to the relevance that gender identity assumes within child development literature; secondly, due to the increasing voice of the gender nonconforming infancy, however still restrained by the superimposed limitations of the cisheteronormative macrosocial speeches.

As such, we resorted to grounded theory and ethnography, in order to observe these processes within a kindergarten's mixed class, in Porto, and to analyze them through a feminist gender performativity, pursuing the ways in which identities are constructed daily, through action and interaction. We observed the ways in which gender borders are outlined, kept, contested and transgressed, as well as power negotiations and the affirmation of masculinities through the dominance of femininities and through the normalization of violence. We also analyzed how adults' discourses produce or reinforce the construction of gender as an innate and essential reality.

Thereby, the dissimulated character of gender surfaces as relevant, being transmitted and naturalized pervasively through discourse. Therefore, we question the school's role as an educational agent, and how it can create safe spaces for a free, creative and self-determined gender exploration.

Key-words: child development; preschool education; gender performativity; grounded theory; ethnography

Résumé

Ce travail pretend analiser le mode comme les enfants en age pré-scolaire vivent les expériences autour de la construction de l'identité de genre, et le processus par lesquels ceux ci assument comme réalité essentielle, factuelle, et immuable. La pertinence de ce thème s'explique par deux voies: premierement, dû à la relevance que le developpement de l'identitée du genre assume dans la literature du developpement de l'enfant; en second lieu, dû à la croissante voies que l'enfance non conforme au genre a aqui, pourtant encore très conforté avec les limitations imposées par les discours macro-sociaux de cisheteronormativité.

Comme ce ci, on a recouru à la *grounded theory* et à l'ethnographie pour developper ces processus dans une salle mixte d'une école maternelle de Porto, et les analiser par la loupe féministe de performativité de genre, cherchant les modes comment les identités se construisent chaque jour, en action et en interaction. On a observé comme les frontières du genre sont demarquées, maintenues, contestées et transgressées bien comme les négociations de poucoir et affirmation des masculinités par la dominance des féminités et par la normalisation de la violence. Il a encore été analysé le mode comme les discours des personnes adultes produisent la construction du genre pendant que la realité est essentielle.

Ainsi, surgit, comme relevant le caracter dissimulatoire du genre, se transmetant et se naturalisant de manière envahissant dans les discours. Dans ce sens, on se questione, quel est le rôle de l'école en tant qu'agent educationel, pourrait assurer la création d'espaces sécurisés pour une exploration, libre, créative et autodeterminé du genre.

Mots-clés: developpement de l'enfance; education pré-infantil; performativité du genre; *grounded theory*; ethnographie

Índice

Introdução	1
1. Enquadramento Teórico	3
1.1. Perspetivas sobre o desenvolvimento infantil e a identidade de género.....	4
1.2. Infância(s) e género(s): Uma perspetiva <i>queer</i>	12
2. Método.....	17
2.1. Objetivos	17
2.2. Contexto e Participantes	17
2.3. Métodos de recolha	19
3. Análise e discussão de resultados	22
3.1. Negociações da expressão e performatividade de género	24
3.1.1. As relações de cuidado pessoa adulta-criança	30
3.2. Negociações de Poder.....	33
3.2.1. Normalização da violência	40
4. Conclusão	44

Índice de Anexos

Anexo 1. Produções das crianças.....	55
a) Polvos feitos em plasticina azul.....	55
b) Desenho feito por menina. Detalhe da saia na personagem feminina.....	55
c) Desenho feito por menina, em roxo. Detalhe das borboletas, coração e arco-íris.....	56
d) Desenho feito por menina, em tons de roxo e verde.....	56
e) Desenho feito por menino. Registo individual do livro <i>Coisas de Meninas</i> , de Pri Ferreira (2017).....	57
Anexo 2. Obtenção de Consentimento Informado das Crianças – conversa na sala.....	58
Anexo 3. Obtenção de Consentimento informado para Pais – sugestão para Jardim de Infância.....	59
Anexo 4. Carta para Estabelecimento de Protocolo.....	60
Anexo 5. Obtenção de Consentimento informado para Profissionais do JI – sugestão para Jardim de Infância.....	61
Anexo 6. Parecer da Comissão de Ética da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto.....	62

Introdução

As experiências das pessoas que se identificam dentro dos guarda-chuvas *queer* e *trans* têm vindo a encontrar plataformas em determinados espaços públicos sociais, gerando um novo diálogo dentro das sociedades ocidentais acerca do que significa ser humano, para além dos estreitos limites impostos pelo determinismo biológico e pela cisheteronormatividade. Surgem novas partilhas e uma crescente escuta, ainda limitada e manchada pelo julgamento moral, das mesmas, possibilitando a pessoas adultas com experiências múltiplas, diversas e mesmo resistentes à norma – experiências essas por vezes constitutivas de identidades não conformes ao binarismo de género – que possam falar sobre elas e explorá-las, em determinados contextos e espaços percebidos como seguros.

É neste impulso de mudança, ainda limitado nos discursos sociais majoritários, que vão surgindo oportunidades para explorar e compreender, de modo retrospectivo, as infâncias destas pessoas – tendo assim emergido o guarda-chuva da *infância trans*. Esta crescente sensibilização, conquistada pelos movimentos pelos direitos civis e humanos do século XX, levou a que as expressões e performances de género das crianças venham a ser vigiadas de novas formas, nomeadamente por famílias preocupadas com a normalidade do seu desenvolvimento. Incitadas pelo acrescido número de profissionais que usaram da sua autoridade – auferida pelas lógicas totalizantes do saber como poder – para se apropriar destes temas enquanto peritos, o cuidado das crianças também passou a ser visto como abarcando a “identificação” da sua identidade de género, bem como de possíveis “distúrbios” associados à mesma – e, portanto, numa lógica de tratamento médico e/ou psicológico, dada o discurso marcadamente patologizante que envolve estas

questões, e do qual é exemplo a atual “disforia de género” do DSM 5, da Associação Americana de Psiquiatria (2013).

Dada a produção de desequilíbrios de poder entre adultos e crianças, torna-se assim possível a invisibilização, repressão e opressão das expressões e performances não conformes às normas binárias de género, com vista a manter a cisheteronormatividade, sob o manto explícito da “saúde mental” e do “ajuste psicológico” que se argumenta ser conferido por uma “identidade de género estável”. Surgem questões em relação ao que se constitui como possível, para as crianças, quanto à exploração das experiências de género – assim como quanto ao que se constitui como impossível, marginal ou limítrofe.

Neste trabalho, pretende-se analisar, por uma análise da performatividade de género, exatamente onde se demarcam estas fronteiras entre o legítimo e o marginal, procurando compreender que negociações de poder constroem a identidade de género como uma realidade binária, categórica, fixa e imutável, e enquanto dimensão fulcral ao desenvolvimento infantil e ao referido “ajuste psicológico”. Assim, identificaram-se duas dimensões fulcrais à interpretação: as negociações de género e da sua expressão, e as negociações de poder. Relativamente à primeira, foi ainda analisado o papel da pessoa adulta cuidadora, bem como se analisou ainda em maior pormenor a normalização da violência e a sua relação com o poder. Deste modo, foi possível observar como fronteiras de género são demarcadas, mantidas, contestadas e transgredidas, bem como a afirmação das masculinidades pela dominância das feminilidades.

1. Enquadramento Teórico

No contexto da heteronormatividade, a criança é ainda um ser assexuado ou indiferenciado, que atravessa uma fase “pré-identitária”, mas que está já destinada, devido à sua biologia, a atravessar uma transição para determinados papéis adultos, marcados pelo género que corresponderá, de forma linear, ao sexo – preferencialmente “não-ambíguo”. A possibilidade de uma exploração ativa de diferentes expressões e performances, próprias e singulares, que não se limitem a esta rigidez pressuposta pelo binarismo de género, está fora dos limites considerados aceitáveis.

Por outro lado, Judith Butler (2009, p. 25) afirma que “nenhum sujeito pode surgir sem se diferenciar do outro”, processo que implica uma vivência singular e única, reconhecida na sua originalidade e *diferença*. Como poderá então a criança vir a diferenciar-se dos outros, eventualmente construindo uma identidade vista como *sua*, se os papéis a assumir são pré-impostos pelo determinismo biológico, embutido na cisheteronormatividade?

Face a estas estruturas de poder opressivas, as vivências, conceptualizações, expressões e performatividades de género não-binárias e *queer* são múltiplas e diversas, pessoais e permitem a desconstrução do género, bem como a resistência a esta opressão cisheteronormativa (Foucault, 1979/1984; Halberstam, 2005), a qual conduz a experiências de desumanização extensíveis a inúmeras, senão todas, as formas de (não) pertença social.

Neste contexto histórico-social, o quotidiano das crianças é marcado por estereótipos sociais baseados no binarismo de género, promovendo uma concetualização rígida das categorias de género (Navarro, 2014; Alvanel, 2015; Xavier Filha, 2014;

Halim, 2016; Coyle, Fulcher & Trübutschek, 2016), as quais se tornam mais flexíveis e complexas ao longo do seu desenvolvimento (Halim, 2016). Por outro lado, para além dos contextos em que se encontram e dos discursos que os definem, as crianças criam e reproduzem performances, exprimindo-se ou imitando aquilo que observam, dentro de um panorama macrossocial acerca do que lhes é permitido, no que toca à performatividade de género (Butler, 1990; Pereira, 2012). Em termos dos seus discursos, podem recorrer, ou não, à demarcação das diferenças de género, ou, em contrapartida, esbater essas mesmas diferenças, ou recorrer a outros eixos que lhes permitam alcançar os seus objetivos (Pereira, 2012).

Surge, assim, a importância de compreender, em primeiro lugar, o destaque que tem sido dado à identidade de género no contexto do desenvolvimento infantil – desenvolvimento este perspectivado como teleológico e universal –, compreendendo também as consequências que tais discursos têm produzido a nível da construção dessa identidade enquanto ficção regulatória (Butler, 1990), nomeadamente nas lógicas educativas e regulatórias das escolas e dos seus agentes. Posteriormente, é essencial propor uma crítica *queer* ao desenvolvimento infantil e à identidade de género, a qual analise as consequências destes discursos nas vivências das crianças – em particular, as crianças não conformes ao binarismo de género – e que abra espaço à vivência da autenticidade e da autodeterminação no seu dia-a-dia.

1.1. Perspetivas sobre o desenvolvimento infantil e a identidade de género

As autoras Papalia, Olds e Feldman (2009) defendem que a identidade de género é parte integrante do desenvolvimento do conceito de si próprio, resumindo-a como uma

“consciência, desenvolvida na segunda infância, de que alguém é homem ou mulher” (p. 301). Já Schaffer (2004; Mussen, Conger, Kagan & Huston, 1988) aborda este tema distinguindo a identidade pessoal, que relaciona com “atributos individuais”, da identidade social – ou seja, um sentido de pertença a determinadas categorias sociais, como “o género, a etnicidade, o estatuto socioeconómico...” (p. 320). O autor argumenta que, destas categorias, “a mais básica é o género” (p. 320, 2004), reportando-se às ditas diferenças psicológicas entre macho e fêmea. Categoricamente, afirma ainda: “uma criança nasce macho ou fêmea”, relacionando com este facto o tratamento posterior que a criança receberá dos seus contextos, e eventualmente, a noção de identidade de género que a criança irá desenvolver (Schaffer, 2004; Mussen et al., 1988).

Esta perspetiva coloca o género enquanto característica “natural” e “inata”, que diferencia dois polos da experiência humana, construindo dois grupos distintos de sujeitos – diferentes não só pelo sexo físico, que se assume estar inscrito no seu corpo, mas ainda pelas supostas diferenças psicológicas, que se tornam a base do *género*. Os processos pelos quais as crianças contactam com este, vindo a tornar-se sujeitos com um género perceptível e congruente com o seu sexo biológico – no que é nomeado como o processo de tipificação de género –, têm vindo a ser abordados por diferentes perspetivas na história dos estudos sobre o desenvolvimento (Papalia et al., 2009).

A abordagem biológica defende que os processos centrais se prendem com a atividade genética, neurológica e hormonal – portanto puramente biológica e universal, fundamentando-se na existência de papéis de género similares em diferentes culturas. Nesta perspetiva, o género constitui-se como consequência expectável do sexo biológico, definido *a priori* pela anatomia genital – e quando esta, sendo “ambígua”, não permite a previsão deste destino previamente traçado de modo linear, recomenda-se a identificação da criança com o sexo que “detenha maior potencial para funcionar próximo da

normalidade” (Papalia et al., 2009) – como indica Fausto-Sterling (2000), tendo em conta a capacidade reprodutiva para ser “menina-mulher”, ou o tamanho do pénis para “menino-homem”. Tal implica, da parte das pessoas profissionais em medicina, uma decisão arbitrária, pois não existem regras “científicas” absolutas, apenas preceitos sociais (Fausto-Sterling, 2000).

Não obstante, em seguida emergiu a abordagem do desenvolvimento evolucionário, acrescentando ao desenvolvimento sexualmente tipificado e dimórfico uma finalidade: a reprodução. Surge, nesta corrente de pensamento, a teoria da seleção sexual de Charles Darwin, fundamentada pelo conceito de luta pela sobrevivência das espécies. Este fim último definiria os papéis e comportamentos de mulheres e homens como consequências dos seus papéis no processo reprodutivo (Papalia et al., 2009). Entre as várias críticas elaboradas a esta teoria, contrapõe-se os vários casos de sociedades e culturas em que esta norma é subvertida através de diferentes organizações sociais alternativas (Papalia et al., 2009).

Papalia e colaboradoras (2009) apontam, ainda, a abordagem psicanalítica de Freud, segundo a qual o desenvolvimento da identidade de género se pensou ocorrer por via da identificação com o progenitor do mesmo sexo. Esta identificação, segundo a teoria, é constituída pela adoção de valores, crenças, atitudes, comportamentos e características deste progenitor – embora seja pouco fundamentada pela evidência empírica (Papalia et al., 2009) e, devido à época histórica em que se desenvolveu, a primeira metade do século XX, se limite a uma constituição familiar tradicional (pai, mãe e filhos).

Na segunda metade desse século, surgem as abordagens da aprendizagem social, com autores como Walter Mischel e, mais tarde, Albert Bandura (Papalia et al., 2009). De acordo com esta perspetiva, as crianças imitam os modelos que observam e

comportam-se de modo a adequarem-se às respostas que recebem, assim assimilando os papéis de género que os adultos lhes transmitem: sendo o *comportamento anterior ao conhecimento* de género. Mussen e colaboradores (1998) propõem que este conhecimento é aprendido pelos reforços ou punições dos pais, professores, pares e meios de comunicação que as crianças recebem, conforme a adequação do seu comportamento ao esperado para o seu sexo. Com as contribuições da teoria sociocognitiva de Bandura, reconheceu-se finalmente o papel ativo que as próprias crianças têm na seleção e criação do seu ambiente (Papalia et al., 2009) – o que se conjuga com as contribuições de Butler (1990) e Maria do Mar Pereira no respeitante à performatividade e negociação de género: “perspetivar os indivíduos não como recetores passivos [...], mas sim como produtores activos do género, das suas fronteiras e significados” (2012, p. 55).

Já as abordagens cognitivas, também emergentes na segunda metade do século XX com os trabalhos de Lawrence Kohlberg, opuseram-se à aprendizagem social, defendendo que uma vez identificado o próprio género, a criança procuraria no mundo social pistas sobre os comportamentos considerados adequados para o mesmo, numa lógica de género binária – ou seja, que o *conhecimento de género precedia o comportamento*. Contudo, atualmente, esta abordagem sustém que a constância de género e o dito processo de tipificação de género se desenvolvem dialeticamente, com a progressiva complexidade cognitiva a incentivar as crianças a adquirir conhecimentos acrescidos sobre o sexo e os papéis de género – o que é designado de desenvolvimento (Papalia et al., 2009).

Os autores do desenvolvimento cognitivo, como Kohlberg, sustentam que a aprendizagem da noção de género se relaciona com esta teoria. Schaffer (2004) e Papalia e colaboradoras (2009) salientam que a “compreensão plena” do conceito de género é alcançada a meio da infância, envolvendo três aspetos: a identidade de género (entre os 1

½ e os 3 anos); a estabilidade de género (pelos 3 ou 4 anos); e a consistência ou constância de género (entre os 3 e os 7 anos, destacando-se os 5-6 anos). A evolução descrita por Kohlberg (1966, citado em Schaffer, 2004) ilustra como as crianças, por volta da infância mais precoce, começam a perceber “toda a gente, incluindo eles mesmos, [como pertencendo] a um de dois grupos – rapazes ou raparigas, homens ou mulheres” (p. 321). Esta tendência, para os autores, está relacionada com a tendência geral das crianças pequenas a formar categorias para organizar o mundo percebido (Mussen et al., 1988).

Os autores salientam que estes julgamentos se formam com base em características “óbvias” e “superficiais”, como o cabelo e a roupa. Com a estabilidade de género, a criança passa a conceber o sexo como uma “característica constante ao longo da vida” (p. 321), projetando-se, a partir dos 4 anos, no passado e no futuro como pertencendo invariavelmente a essa mesma categoria, mas ainda abrindo a possibilidade a que o género se altere noutras pessoas, com base na mudança das referidas “características superficiais” – por exemplo, “se um menino vestir um vestido” (Schaffer, 2004, p. 321; Mussen et al., 1988).

Também o “conhecimento dos papéis de género” surge pelos 2 ½ anos, sendo definido por Schaffer (2004) como a consciência, pela criança, de que há determinados comportamentos vistos como “apropriados” para meninos e meninas. Segundo o preconizado pelo desenvolvimento cognitivo, as crianças apoiar-se-iam nos conceitos de género adquiridos para dar sentido às suas experiências no mundo, prestando mais atenção quando os comportamentos dos outros são congruentes com o esperado (Mussen et al., 1988). Este conceito é ilustrado pelas respostas comuns das crianças desta idade acerca das atividades em que os meninos e as meninas tipicamente se envolvem: “os meninos batem muito”; “as meninas falam muito”... (p. 321). No entanto, os meninos restringem-se mais a atividades e interesses ditos masculinos, do que as meninas aos ditos

femininos (Rodrigues, 2003): Mussen e colaboradores (1988) apontaram que muitas meninas inclusivamente adotam jogos e atividades consideradas masculinas, atribuindo-o ao maior *status quo* do papel masculino na maioria das sociedades.

Já a teoria dos esquemas de género, defendida por Sandra Bem, Carol Lynn Martin e Charles F. Halverson, também se enquadra na abordagem cognitivo-comportamental, mas coloca a ênfase na elaboração do conceito do que significará ser mulher ou homem no contexto de determinada *cultura*, portanto mais relativista e menos totalizante do que a teoria adiantada por Kohlberg, de carácter universalista (Papalia et al., 2009). Ainda de acordo com esta teoria, as crianças observam o modo como a sociedade classifica as pessoas de acordo com o seu género, construindo uma rede de informações acerca do mesmo – designada como *esquemas de género* – o que levaria aos estereótipos de género, dada a rigidez das generalizações. Com o desenvolvimento e o confronto com sucessivas experiências contrárias a estas categorizações sexualmente tipificadas, as autoras Papalia e colegas (2009) apontam que, entre os 7 e 8 anos, os esquemas se complexificam, ajudando as crianças a adquirir uma maior flexibilidade em relação à sua visão sobre o género. Por outro lado, as autoras empregam a expressão “mais fortemente ajustadas no género do que outras” (p. 306), lançando a dúvida acerca do que veem como mais saudável para estas crianças: a flexibilidade e relativização ou a adesão rigorosa aos papéis e estereótipos de género?

Com base em tudo isto, têm sido encetadas investigações cujos objetivos se prendem com a análise das diferenças de género no comportamento das crianças, tendo vindo a culminar numa série de ausências de diferenças significativas (Schaffer, 2004). Papalia e colaboradoras (2009) afirmam que, até aos 3 anos, os meninos e as meninas são, sobretudo, semelhantes: trata-se da *hipótese de similaridades de género*. Como justificativa para as diferenças que, apesar da ausência de evidências, elencam, as autoras

realçam as “experiências e expectativas sociais que os sexos enfrentam já desde o nascimento”. Consequentemente, os estereótipos de género, segundo as autoras, começam a surgir nas crianças por volta dos 2/3 anos, intensificando-se aos 5 anos, e revêem-se nas preferências por brinquedos e atividade de jogo, bem como na preferência demarcada por companheiros de brincadeira do mesmo género. É este o facto que Schaffer designa como o “indicador mais claro” (p. 323, 2004) das diferenças de género, apontado como surgindo por volta do terceiro ano de vida. Já a abordagem cognitiva argumenta que as crianças demonstram esta tendência, uma vez que pressupõem que os pares do mesmo género partilharão os seus interesses (Mussen et al., 1988), dado que, como afirma Rodrigues (2003), esta segregação pode ser interpretada como um fenómeno de grupo. Tal relaciona-se com as evidências de que as crianças que brincam em grupos do mesmo sexo tendem também a ser mais rígidas quanto ao género (Papalia et al., 2009).

Deste modo, as autoras e os autores (Schaffer, 2004; Papalia et al., 2009) ainda se questionam se estas ditas disparidades quanto à escolha se devem a diferenças pré-existentes nas crianças, ou se poderão ser atribuídas às influências da socialização – enquadrada nas abordagens cognitivas e sociocognitivas como um fator explicativo para a prática e adesão das crianças aos papéis de género. Fagot (1978, citado em Mussen et al., 1988), num estudo acerca do comportamento dos pais, encontrou pouca correlação entre o seu comportamento observado, diferenciado conforme o sexo da criança, e as atitudes que manifestaram em entrevista, as quais asseveravam um tratamento igualitário. Já numa idade menos avançada, as experiências do *Bebé X*, encetadas com variações por vários investigadores, demonstraram que a conduta dos adultos é frequentemente influenciada pelo conhecimento do sexo do feto (Schaffer, 2004). O mesmo ocorreu com investigações de Malatesta, entre outros, que reconheceram uma reação diferente, por

parte das mães, às expressões emocionais dos filhos e das filhas (Lamb, Bornstein & Teti, 2002).

Por fim, na década de 70 do século XX, surgiu ainda, proposto por Sandra Bem (1974), o padrão *andrógeno*, visto como psicologicamente mais saudável (Mussen et al., 1988), e condensando características socialmente designadas como “masculinas” e “femininas” na mesma pessoa, embora dando destaque aos atributos masculinos. Propõe-se que o género assumiu uma importância exagerada na cultura contemporânea ocidental, influenciando a sua saliência no pensamento das crianças pela sua recorrente categorização, por parte das pessoas adultas, mesmo em situações em que este é irrelevante. Mussen e colaboradores apontam que, como resposta, Bem sugeriu que se ensinasse às crianças que o género é “um facto biológico, definido por capacidades de reprodução e anatomia” (1988, p. 339).

Esta última sugestão de Bem não tem em conta a existência de pessoas trans, *genderqueer*, fluidas ou mesmo agénero. Talvez porque a visão histórica, até aqui exposta, acerca destas pessoas é bem ilustrada pela posição de Conger e Petersen (1984, citados em Mussen et al., 1988), os quais afirmam que “os conflitos sobre a identidade de género são difíceis de tratar e tendem a criar sérios problemas no desenvolvimento de uma identidade global, segura e confiante” (pp. 495 e 496).

Assim sendo, fica claro pela presente exposição teórica de que a postura das diversas correntes acerca do desenvolvimento infantil e à identidade de género se alicerça numa primeira concetualização formada pelas crianças, tão precocemente como os 1 ½ anos, de que absolutamente todas as pessoas com quem contactam são homem ou mulher – e preferencialmente, são-no de forma congruente, com a sua anatomia biológica e

sistema hormonal. Além do mais, são-no de forma mais ou menos congruente com os papéis de género que, apesar de se reconhecerem como culturalmente definidos e socialmente impostos, são vistos como marcadamente mais “saudáveis” e “ajustados”. Só poderá ser, pois, num registo patologizante e marginalizador que as experiências não conformes ao binarismo de género poderão vir a ser interpretadas e significadas, dado o seu distintivo carácter original e múltiplo, que as demarca de um desenvolvimento “saudável” visto como universal e previsível – pois imposto *a priori*.

1.2. Infância(s) e género(s): Uma perspectiva *queer*

A mudança e resistência a estes discursos implica, assim, uma série de mudanças paradigmáticas, incluindo a própria forma de olhar os conceitos de sexo e género, uma vez que, como defende Anne Fausto-Sterling (2000), o próprio conceito atual de sexo – supostamente, um mero facto biológico – é genderizado. Desde a correção da anatomia genital ambígua, com o intuito de a “clarificar” dentro do dimorfismo sexual; à perpetuação do sexo cromossómico enquanto basilar do sexo de um corpo, sendo que a maioria das pessoas não tem acesso ao seu genoma; à possibilidade do não-alinhamento entre estes cromossomas e as posteriores influências que o sistema hormonal e o ambiente poderão produzir sobre ele (de que é exemplo a insensibilidade a andrógenos): o sexo não é apenas uma factualidade dimórfica e previsível. Como a autora afirma: “o sexo de um corpo é simplesmente demasiado complexo. Não há ou... ou. Ao invés, há nuances de diferença” (p. 3, 2000).

Neste panorama, não é apenas o género uma construção do social do sexo, mas como propõe Fausto-Sterling (2000), é já o próprio sexo uma construção social genderizada, dentro da qual se definiram preceitos sociais regulatórios das possibilidades

válidas de existência anatômica, cromossômica e hormonal, as quais se deverão alinhar de modo expectável. Por outro lado, sendo o sexo proposto como base “biológica factual” para o género, este pode então construir-se enquanto uma essência psicológica, comportamental e relacional inerente àquele (Fausto-Sterling, 2000; Pereira, 2012). Constrói-se, pois, um sistema de cisheteronormatividade, em que não só o género se alinha ao sexo, prevendo a forma como aquele será inscrito na própria expressão e no próprio corpo (Butler, 1990), como também as formas de relação entre a pessoa e o mundo, pelos papéis que é esperado que desempenhe, pelas pessoas com que é esperado que se relacione, pelos tipos e padrões de relações que é esperado que tenha e pela forma como é esperado que estas se desenvolvam – num “tempo heteronormativo” (Halberstam, 2005).

Deste modo, a identidade de género acaba por ser perspectivada como um traço, atributo, essência desenvolvimental – que surge, conforme já abordado, desde a primeira infância. O género produz-se e reproduz-se, sendo performado enquanto realidade inata e natural – performatividades que reificam, por sua vez, o género como essência genderizada (Butler, 1990). Tendo um carácter regulatório e dissimulado, os processos sociais normalizadores do género vão criando uma ilusão de que existem sujeitos estáveis com comportamentos coerentes (Miskolci, 2009), devidos a uma identidade de género constante e estável, singular e una (Brandão, 2008). A necessidade de autenticidade é submetida à necessidade de nomeação e categorização, ocultando as descontinuidades e desidentificações de género (Butler, 1990) e invisibilizando muitas das experiências e vivências humanas, que não se conjugam com as fronteiras fixas do binarismo de género. Esta invisibilização é ainda acrescida na infância, dada a produção de desequilíbrios de poder entre adultos e crianças, através do idadismo. O carácter decisório e tutelar desta relação não reconhece as crianças enquanto sujeitos ativos com direito à

autodeterminação – como reconhece Foucault, ao elencá-las entre “os punidos”, sobre quem se exerce poder em nome “da alma” (1975) –, deslegitimando as suas experiências subjetivas sob o pretexto da proteção e do cuidado.

Consequência do paradigma cisheteronormativo e do seu caráter compulsório é o facto das crianças com experiências não conformes de género estarem mais suscetíveis a variadas experiências de violência (D’haese, Dewaele & Van Houtte, 2015; Hidalgo, Kuhns, Kwon, Mustanski, & Garofalo, 2015; Roberts, Rosario, Corliss, Koenen, & Austin, 2012; Schneeberger, Dietl, Muenzenmaier, Huber & Lang, 2014), bem como as vivências da instrumentalização do conhecimento acerca das normas de género enquanto ferramentas de exercício de poder sobre outros (Xavier Filha, 2014; Solomon, 2016). Os discursos de saber-poder (Foucault, 1975) conduzem, assim, a experiências com profissionais cuja “opinião clínica” é fator decisivo na abordagem das intervenções, terapêuticas e psicológicas, que são realizadas junto de crianças não conformes ao binarismo de género (Drescher & Byne, 2012).

São, portanto, necessários novos olhares sobre a fluidez ou não conformidade de género, que proponham as expressões e performances como modos de alargar as experiências da criança para lá dos restritos limites do binário, não restringindo as possibilidades de vivenciar e modos de ser a que tem acesso – vistos como positivos e potenciadores do seu bem-estar. Neste novo paradigma, surgem, pois, conceitos como o género criativo de Diane Ehrensaft (2011; 2016), a “criança comprometida com o género” ou a “alfabetização de género” (Green & Friedman, 2015).

Opondo-se ao discurso que constrói a neutralidade como solução para ultrapassar as desigualdades e opressões que surgem no âmbito das relações de poder

construídas em redor do género, esta visão da autodeterminação da criança, bem como da sua liberdade de exploração das possibilidades de género, conduz à promoção de competências como o pensamento crítico, a autonomia, agência e curiosidade. Desta forma, emerge o que as autoras (Green & Friedman, 2015) denominam como “democratização da família”: a criança não é já uma continuidade da pessoa do progenitor, mas sim uma pessoa por direito próprio, contudo “entrelaçada” no projeto familiar. Pelas práticas de educação discursivas e narrativas, estas famílias não impõem a “forma correta de «atuar, ser e existir»”, recorrente na socialização (Schneider, 2015, p. 134), mas ensinam às suas crianças que o género está sujeito à interpretação e ao questionamento, e é passível de ser explorado, conduzindo, a seu tempo, ao desenvolvimento pessoal da criança – no qual a expressão de género desempenha um papel fundamental (Green & Friedman, 2015). Este trata-se de um corte radical com a visão da infância como ingénua e inocente, assexuada e, consequentemente, pela qual se decide, transformando a exploração do género numa ferramenta de diferenciação e de construção da autoconsciência da própria criança - agora, de forma ativa, e não já pré-determinada pelo essencialismo da correspondência esperada entre genitais-sexo biológico-sexo cromossómico-género.

Intimamente ligadas a esta questão, estão as lutas trans – objeto de leituras que reificaram o inatismo biológico do género e potenciaram as *respectability politics*, pelas quais se constroem sujeitos mais e menos dignos, respeitáveis ou mesmo humanos (Green & Friedman, 2015; Teixeira, 2016). Em contrapartida, a desconstrução da estabilidade de género, pelo reconhecimento e legitimação da fluidez de género como experiência válida e, inclusive, “saudável” (Ehrensaft, 2011; 2016), permite que não seja necessário ou mesmo desejável “procurar sinais” de uma identidade de género fixa (Green & Friedman, 2015) – dado que será a própria criança a identificar “como se sente por dentro”

(Rahilly, 2015, p. 206). Abre-se a possibilidade da corporeidade se desenvolver em configurações inesperadas (Vooris, 2015), contrariando a grande narrativa de "estar preso no corpo errado" (p. 98), justificativa, para muitos, das lutas trans. O corpo da pessoa torna-se, pois, válido em si mesmo, não necessitando de cura ou correção que o legitime e, assim, evite o risco de violência, auto ou heteroinfligida.

2. Método

2.1. Objetivos

Este trabalho pretende explorar e compreender os processos pelos quais as crianças exploram as suas expressões de género(s), dentro dos limites estabelecidos pelo olhar das pessoas adultas, motivadas pelas suas crenças e perspetivas sobre o mundo em geral, sobre as estruturas de poder alicerçadas no género e na cisheteronormatividade, e sobre as suas implicações nos atos de educar e cuidar.

Desta forma, pretende-se compreender as vivências das crianças quanto às expressões e performances de género(s), bem como os modos pelos quais as interpretam e os significados que lhes atribuem estas e os adultos responsáveis (Objetivo 1). Procurar-se-á explorar os processos pelos quais se criam as identidades de género enquanto realidades factuais, estáveis e imutáveis, assim como os processos pelos quais as crianças com elas se vêm a identificar – tendo em consideração o papel desempenhado pelo determinismo biológico e o genderismo (Objetivo 2). Por fim, face às orientações do Ministério da Educação, pretende-se explorar o impacto das atitudes, crenças e práticas dos profissionais envolvidos nas experiências das crianças, no que respeita ao modo como proporcionam oportunidades diversas para a exploração de género(s), e/ou se focam na identificação ou construção de uma identidade de género (Objetivo 3).

2.2. Contexto e Participantes

Com vista a cumprir os objetivos acima articulados, o estudo teve lugar num contexto educativo, designadamente um jardim de infância do Porto, no qual se realizou observação participante durante 119 horas de contacto, distribuídas por 19 dias e 8 meses. Contactou-se com as interações diárias entre diversas e diversos profissionais – educadoras infantis, auxiliares da educação, psicólogas, estagiárias/os de educação, professoras/es de diversas áreas – e as crianças de quem cuidam (num total de 25 nesta sala). O contexto de grupo acrescenta ainda uma nova riqueza ao trabalho investigativo, considerando-se a importância dos pares nas experiências de exploração do género, das categorizações que produz, dos conhecimentos e questionamentos a que incita, e do poder, e respetivas instrumentalizações, que se criam em seu redor. Assim sendo, o contexto foi selecionado por conveniência, dados protocolos prévios entre ambas as instituições.

Assegurou-se, ainda, o consentimento das pessoas profissionais e das próprias crianças (cf. anexo 2) através de conversas mais informais, que pretendiam também iniciar o estabelecimento de relação entre a investigadora e o contexto. A investigadora procurou respeitar consistentemente o consentimento explícito e mesmo tácito de todas as pessoas participantes, retirando-se ou desconsiderando situações em que era manifestado algum desconforto, vulnerabilidade, ou simples desejo de não participar, no momento, no âmbito da investigação. A obtenção do consentimento formal foi assumida pelo Jardim de Infância, justificando-se através de uma relação já existente com as famílias e profissionais, sendo estabelecido nos termos do protocolo celebrado entre ambas as instituições (cf. anexos 3 e 4). Ainda tendo em conta os pressupostos da *grounded theory* (Charmaz, 2006), procurou-se ajustar, de forma processual e contínua, os métodos de recolha de dados, adaptando-os aos pedidos, características e necessidades do contexto – nomeadamente, das crianças.

2.3. Métodos de recolha

Decorrendo dos objetivos expostos, a metodologia qualitativa surge como a mais adequada, nomeadamente através da *grounded theory* (Charmaz, 2006; Bryant & Charmaz, 2012), com o intuito de se alcançar o ponto de vista émico, interno e próprio das pessoas participantes, acedendo a experiências subjetivamente vivenciadas por estas. Pretende-se empreender, neste contexto epistemológico e teórico, uma investigação-ação participativa (Reason & Bradbury, 2001; Whitehead & McNiff, 2006) de teorização marcadamente feminista (Reason & Bradbury, 2001), já que a teoria mais apropriada para explicar os processos que ocorrem na(s) prática(s) encontram-se nesta, e não num qualquer plano teórico externo a esta (Whitehead & McNiff, 2006).

A perspetiva construtivista da *grounded theory* coaduna-se, em várias dimensões, com a etnografia, sendo esta mais frágil quanto à análise de dados – ponto estruturante da primeira (Pinto, 2014). Além disso, os dados e a sua análise, tendo como referência o interacionismo simbólico (Dahlke, Hall & Phinney, 2015), são vistos como construções emergentes de experiências partilhadas e de relações, da investigadora com as pessoas participantes, mas também com outros agentes (Charmaz, 2006), tornando-se, como referido por Alexandra Oliveira (2008) quanto à etnografia, a própria pessoa investigadora no seu principal instrumento. Devido a esta particularidade da metodologia escolhida, o trabalho é atravessado por uma sistemática reflexividade (Charmaz, 2006; Bryant & Charmaz, 2012; Dahlke, Hall & Phinney, 2015).

A recolha de dados foi levada a cabo de modo teoricamente propositado – isto é, procurando obter dados novos pertinentes para o desenvolvimento da teoria –, de acordo com a *grounded theory* (Charmaz, 2006; Bryant & Charmaz, 2012), ainda que nos moldes

pouco diretivos da metodologia etnográfica. A saturação teórica foi procurada em cada categoria, tentando-se, dentro dos limites do contexto, recolher dados até que a sua comparação ou análise não suscitasse quaisquer ideias teóricas novas, ou outras propriedades das categorias existentes e estruturantes (Charmaz, 2006). Foi ainda empregue cuidado para que a observação fosse feita nos vários dias da semana, em atividades diferentes, e nas diferentes horas do dia, com o objetivo de permitir uma abertura completa àquilo que será vivenciado pelos participantes no contexto (Dahlke, Hall & Phinney, 2015). Além do mais, devido às produções de poder dentro do próprio campo investigativo científico, houve uma preocupação com a avaliação da qualidade da investigação, quanto à sua originalidade, significado e rigor, bem como à sua validade e legitimidade (Whitehead & McNiff, 2006) – de forma apropriada a esta forma de investigação qualitativa.

2.4. Métodos de análise

Baseada na *grounded theory* e nos pressupostos da pesquisa etnográfica, conforme o acima exposto, a análise realizada constituiu-se pela comparação constante, recorrendo à sensibilidade teórica, à amostragem teórica, à produção de notas de campo e à escrita de memorandos (Charmaz, 2006; Bryant & Charmaz, 2012; Dahlke, Hall & Phinney, 2015; Pinto, 2014). Tendo em vista a elaboração de uma teoria, desenvolveu-se a investigação em três etapas: codificação aberta, axial e seletiva (Pinto, 2014). A primeira consistiu na fragmentação, análise, comparação, concetualização e categorização dos dados. Depois, foram identificadas categorias conceituais pela codificação aberta, sendo a codificação axial o meio elegido para procurar relações entre categorias e subcategorias.

Finalmente, a codificação seletiva identificou a categoria central da teoria, com que se relacionam as restantes (Pinto, 2014; Charmaz, 2006).

Foi, assim, possível propor uma interpretação dos processos de negociações de expressão e performatividade de género, pelas transgressões e demarcações de fronteiras percebidas, bem como negociações de poder que foram surgindo ao longo das 119 horas de observação realizada. São ainda analisadas as relações entre as pessoas adultas cuidadoras e as crianças, nomeadamente no que toca às suas dimensões relevantes para a construção desta “ficção regulatória” do género, assim como são analisados os processos pelos quais a violência é normalizada, tornando-a uma parte essencial das negociações de poder – em particular, quanto ao eixo do género.

3. Análise e discussão de resultados

A observação teve lugar, conforme já referido, num jardim de infância, numa sala mista, com crianças entre os 3 e os 5 anos. Foi observado que a sala apresenta um código moral marcadamente pró-social, promulgado pelas adultas cuidadoras. Pretende-se que “sejam amigas”, colocando-as “a conversar” quando, de algum modo, transgridem estes princípios. Deste modo, as crianças vão internalizando e relembrando as regras umas às outras – as formais, mas também as informais e subentendidas –, regulando-se mutuamente, num exercício de heterovigilância ou vigilância hierárquica, como propôs Foucault (1975).

Também o aspeto físico de uma sala do jardim de infância conduz a esta mesma internalização de visões acerca do mundo – conceitos de categorização, estruturação, autonomia ou dependência da figura adulta, e abertura a diversas possibilidades imaginativas. Nesta sala, verificou-se que as cores aplicadas não são utilizadas para distinguir dois géneros através da cor dos bibes ou outros materiais, ao contrário de muitos outros locais afetos à educação infantil. Os “cantinhos” de brincadeira são versáteis e flexíveis. No que toca às casas de banho, estas também não incluem qualquer segregação, sendo um momento de transição em que todas as crianças circulam livremente - outra dimensão em que este jardim de infância se destaca de um panorama nacional de uma educação pré-infantil fortemente genderizadora.

As atividades da sala incluem diversos momentos de canto, dança e expressividade artística, atividades nas quais as crianças parecem participar de igual forma. Também a leitura de contos ou histórias, dramatizada, e o posterior registo em desenho, individual ou coletivamente, é recorrente. Complementarmente a estas, figura como igualmente predominante o jogo livre, na sala ou nos recreios.

Devido à necessidade da automatização de rotinas para lidar com um rácio elevado entre as pessoas adultas e as crianças (2:25 ou 1:25), há rotinas que se fixam de forma detalhada. O conhecimento da rotina permite à criança ter autonomia, sem que seja supervisionada pela adulta, aderindo, no entanto, às regras de funcionamento, que têm em vista a sua segurança e a convivência com as outras pessoas. Esta autonomia é também conseguida através da participação das crianças da sala no processo de decisão e planeamento das atividades a realizar, bem como de um momento específico de assembleia, durante o qual as crianças se reúnem para discutir os problemas que surgiram na sala, ao longo da semana, e qual a melhor forma de os resolver.

É possível observar como o direito à autodeterminação destas crianças vai sendo negociado e regulado, criando-se espaços para o mesmo – particularmente, a nível formal, dado que o Ministério da Educação define a autonomia como uma aprendizagem essencial para as crianças de hoje (ME, 2016). Esta mesma autonomia também tem existência no domínio da performatividade de género, ainda que o direito à autodeterminação possa ser limitado pelos discursos sociais (Pereira, 2012). Por esta questão, as ações que as crianças tomam nem sempre são escolhas conscientes, pelo que é a sucessão de performances que cria o género enquanto traço(s) ou atributo(s), e a performatividade enquanto processo contínuo e ilusório da construção de feminilidades e masculinidades possíveis (Pereira, 2012). Gera-se uma “ficção regulatória”, dissimulada (Butler, 1990), que implica desigualdades de poder, nomeadamente no que toca às ditas identidades de género, que em si mesma produz. Cria-se uma identidade, com a qual a criança se identifica e que aprende a nomear, devido ao seu corpo, mas que vem também a criar o seu corpo enquanto “feminino” ou “masculino” (Fausto-Sterling, 2000). É neste conceito principal que a teoria construída pelo presente trabalho se apoia, contestando que as crianças *tenham* uma identidade de género, mas antes demonstrando os modos

pelos quais a constroem, autónoma e inconscientemente, e como os discursos ao seu redor as limitam, criando-as enquanto realidades essenciais.

3.1. Negociações da expressão e performatividade de género

Conforme o referido, os limites discursivos do género são inscritos nos corpos, incorporando a “realidade” da sua identidade, de modo a naturalizá-la (Butler, 1990; Pereira, 2012). Ao longo das diversas observações da sala, foi possível observar uma distinção do estilo de roupa entre os grupos de crianças identificadas como meninas e como meninos: trata-se da forma como se vestem e se apresentam, da forma como o seu corpo e a expressão que o mesmo comporta demarca o grupo binário a que lhes foi atribuída a pertença. Esta performatividade (Butler, 1990), aqui, não se assume como própria e escolhida, mas é selecionada pelas respetivas figuras de cuidado. Só um dos meninos da sala não tem cabelo curto – e em diversos momentos, outras pessoas referem-se a ele como uma menina [Diário de campo, 31/01/2018] –, enquanto nenhuma das meninas ostenta esse corte, tendo normalmente algum adorno adicional na sua cabeça (ganchos com laços, elásticos... [Diário de campo, 22/02/2018]). Nos raros momentos em que o menino com cabelo mais longo traz um gancho, este acaba por se perder ao longo do dia [Diário de campo, 22/11/2017; 04/12/2017].

É comum que as meninas utilizem diariamente tons de cor-de-rosa, roxo e vermelho, ao passo que os meninos tendem a vestir sobretudo cores escuras, como azuis, verdes, cinzentos e castanhos, ou fortes e vivas, como vermelho ou amarelo [Diário de campo, 10/11/2017]. Ambos estes grupos utilizam sapatilhas, mas a alternativa às botas de cano nas meninas são as botas de trabalhador nos meninos [Diário de campo, 22/11/2017; 04/12/2017]. A principal diferença é que as meninas utilizam saias e vestidos

– mesmo quando tal implica algum desconforto (é exemplo uma situação em que uma menina se queixa de ter que constantemente puxar a sua meia-calça para cima [Diário de campo, 11/06/2018]), ao passo que aos meninos esta opção está vedada, utilizando sempre calças e calções. Esta diferença é de tal modo saliente que uma das meninas da sala desenha sempre as figuras femininas de saia (cf. anexo 1.b). Além disso, nesta sala várias meninas (de todas as idades) usam, por vezes, verniz de unhas [Diário de campo, 22/11/2017], enquanto que os meninos nunca o utilizam. Embora menos comum, também a pertença a um destes grupos pode ser manifestada pelo adorno dos pertencentes: uma das meninas ostenta uma boneca “feminina” na bata, colocada pela mãe, como explica, “*porque é giro*” [Diário de campo, 16/11/2017] – elogio esse que as meninas tendem a receber pelos detalhes das suas roupas e penteados. Estes adornos podem também causar desconforto na hora da sesta, sendo pelo menos, um passo extra na preparação para esta (retirar ganchos, desfazer penteados...). Outro adorno, de uma menina de 5 anos, consistiu nuns óculos grandes, com um lacinho roxo. Quando questionada pela educadora, explica que “*não são de ver, são de beleza!*”, e face à questão da adulta se os óculos não trarão algum malefício, argumenta que não, porém que não os deve utilizar muito tempo seguido. Assim, é negociado um tempo seguro em que a criança pode utilizar o seu acessório [Diário de campo, 31/01/2018], adquirindo o faz-de-conta nuances genderizadas. Esta expressão da feminilidade coloca, assim, o foco no significado de beleza que a criança atribui a esta performance. Não se pode, no entanto, desvalorizar o aspeto mais lato da importância da beleza na feminilidade: como aponta Pereira na sua etnografia escolar (2012), a aparência das raparigas é monitorizada persistentemente, e ser considerada “feia” é ser menos respeitada – embora, paradoxalmente, a preocupação com a aparência seja vista como exagerada ou incompreensível.

Estes objetos que trazem de casa apresentam, ocasionalmente, a função de partilha da vida pessoal e familiar, sendo regularmente muito típicos para o género da criança: peluches e bonecas muito estilizadas [Diário de campo, 22/11/2017; 19/01/2018], ou bolsas pertencentes ao grupo de meninas; carros e bolas, sobretudo, aos meninos. Deste modo, os seus objetos privados podem ser um maior motivo de orgulho quanto mais apropriados para o “seu” género (“*eu tenho uma bicicleta cor de rosa!*” [Diário de campo, 22/02/2018]). Quando tal não ocorre, e o tipo de roupa que a criança veste, ou o tipo de objeto que traz, não é tão tipificado quanto ao género, pode ser interpretado, pelas pessoas adultas, como “descuido” por parte da principal figura de cuidado – a mãe [Diário de campo, 22/02/2018].

Quanto a esta questão, ilustra-a ainda um exemplo: uma colega de 5 anos e um colega de 4 estão a brincar com uma coleção de cromos que uma menina finalista trouxe de casa. A coleção inclui tanto jogadores de futebol como bonecos e animais estilizados, com longas pestanas, vestidos, com acessórios de moda e maquilhagem. Questionados acerca de quais os cromos que estão a observar, o menino salienta de imediato que está a focar-se nos cromos dos jogadores. Já a menina intervém, dizendo que gosta de ambas as coleções, e que as faz a ambas, bem como a qualquer outra que surja [Diário de campo, 11/06/2018]. Esta resposta categórica do menino, dita com tom determinado e questionador da própria pergunta, salienta a naturalização, dissimulada, destes processos de construção de temas adequados a um e “outro” género, isto é, genderizados (Butler, 1990), tornando a própria exclusividade dos temas num facto incontestável, pois natural. Por outro lado, a resposta da menina surge em desafio, rapidamente assegurando que não existe interdição de temas. As respostas diferentes não aparentam ser casuais: conforme já referido, a suposta incursão das meninas no campo construído como masculino é

permitida e até poderá ser valorizada, dadas as masculinidades serem mais valorizadas do que as feminilidades (Rodrigues, 2003; Mussen et al., 1988).

Porém, nem sempre a aparência, mais conforme ao gênero, corresponde às atividades selecionadas pelas crianças, causando contrastes de expectativas relacionadas com a performance de gênero: por exemplo, uma menina vestida de cor-de-rosa, com um laço no cabelo, brinca a atirar coisas, enquanto fala de futebol [Diário de campo, 10/11/2017]. Noutros momentos, esta criança tanto pode brincar com pneus e figuras de ação, como brinca alegremente aos “pais e mães” ou exibe a sua coleção de vernizes de unhas. Outra menina senta-se num banco em cima de um pneu deitado, ao redor do qual cai a sua saia, e declara “*sou a princesa e este é o meu reinado*”, assumindo um papel que, simultaneamente, lhe é agradável e que a atrai, e que lhe confere poder nessa possibilidade imaginada [Diário de campo, 10/11/2017]. Estas incongruências são, como apontavam Mussen e colaboradores (1988), desvalorizadas pelas crianças, mas sobretudo nos discursos que procuram invisibilizar as semelhanças entre os dois grupos definidos pelo binarismo de gênero, de modo a construí-los enquanto realidade essencial (Pereira, 2012).

Ainda assim, tal não significa que as fronteiras de gênero não sejam também demarcadas, de forma inconsistente, mas recorrente e persistente – como já mencionado, as crianças prestam mais atenção quando os comportamentos em redor das mesmas as mantêm, ou seja, vão ao encontro das suas expectativas (Mussen et al., 1988): quando uma menina revela trazer de casa um boneco de ação, outro menino recorre ao gozo para vincar esta fronteira (“*[Ela] é um menino!*”). Em sua defesa, uma colega acorre dizendo que o brinquedo “*é do irmão dela*” [Diário de campo, 10/11/2017], não só reforçando que o comentário pretendia colocar em causa a feminilidade da criança, mas também condicionando a legitimidade do acesso à masculinidade por meio de um membro

legítimo, um menino (Amâncio, 2004). Ocorre um processo de naturalização da segregação de brinquedos por gênero (Navarro, 2014; Pereira, 2012) – que, aliás, a colega defensora verbaliza, quando mais tarde se aborda a partilha de brinquedos entre este irmão e esta irmã e se encontra alguma rigidez: “*é normal [partilharem pouco], porque o irmão tem brinquedos de rapaz*” [Diário de campo, 28/11/2017].

Também nas brincadeiras espontâneas no tempo livre surgem escolhas socialmente convencionadas como congruentes com estes papéis de gênero: alguns dos meninos tendem a escolher atividades relacionadas com veículos, movimento e velocidade, atividades físicas (um faz-de-conta mais relacionado com histórias de ação, ficção científica, etc.), ao passo que várias meninas tendem a brincar às famílias ou às casinhas (ao faz-de-conta relacionado com relações interpessoais e familiares, príncipes e princesas), artes manuais ou do espetáculo (teatros, concertos...), jogos de mão e lengalengas, conversando mais do que aqueles. Estas observações vão ao encontro do encontrado na literatura do desenvolvimento da criança (Schaffer, 2004; Rodrigues, 2003; Papalia et al., 2009), conforme referido previamente, embora a sua espontaneidade não signifique que esta escolha seja “natural” ou “inata” à criança – isto é, não ocorre num vácuo social de expectativas, modelos e discursos acerca do que é “saúdável” e “apropriado” (Pereira, 2012; Butler, 1990), uma vez que as próprias verbalizam diversas influências, como a de pares ligeiramente mais velhos – primos/as, irmã(o)s –, dos pais, ou dos *media*, já para não apontar as influências que exercem entre si, descritas e analisadas no presente trabalho. A rejeição de pares do “outro” gênero, para além da associação entre crianças do “mesmo”, ajuda a manter a segregação de gênero (Schaffer, 2004), e a persistência desta aparente divisão de brincadeiras preferidas – que, conforme já referido, fomenta a rigidez quanto ao gênero, uma vez que o reifica enquanto atributo essencial de si, salientando a pertença ao grupo (Rodrigues, 2003).

A cor da plasticina também passou a ser, após processos de negociação das fronteiras de género (Pereira, 2012), um fator de diferenciação, quando foram compradas as cores rosas e azul – quando questionadas acerca das cores, as crianças salientam a aparente “naturalidade” desta divisão (o rosa é “*de meninas*” e o azul “*de meninos*” [Diário de campo, 22/02/2018]). No entanto, ocorrem situações em que as próprias crianças contrariam este discurso, e que por ele são invisibilizadas (Pereira, 2012): quando a cor rosa era nova, este estatuto sobrepôs-se à cor, lutando os meninos por quem teria a primazia de brincar com o objeto novo e, portanto, cobiçado [Diário de campo, 31/01/2018]. Já a cor azul também foi utilizada por diversas meninas, ao que uma delas apontou que se relaciona com o seu clube preferido de futebol, demonstrando o seu investimento no desporto [Diário de campo, 06/03/2018].

Em diferentes ocasiões, as brincadeiras competitivas, utilizadas para aproveitar momentos de transição, foram interpretadas espontaneamente pelas crianças como uma competição entre meninos e meninas, cada grupo torcendo pela sua vitória – com os meninos, sobretudo, a proclamar a sua superioridade, focando-se na ideia de serem “*mais fortes*” [Diário de campo, 22/02/2018]. Dado a sua informalidade, estes jogos não tendem a ser compostos por equipas, mas individualmente. No entanto, a dimensão de competição entre géneros sobrepõe-se, demonstrando a saliência desta categorização para as crianças – como defendia Bem (1974). De modo semelhante, por vezes as próprias, sobretudo as mais novas, salientam, pelo discurso, a sua pertença a um determinado género, afirmando que são “*meninas/meninos*” e declarando o género também de quem está a interagir com elas, direta (“*tu és uma menina*” [Diário de campo, 13/12/2017]) ou indiretamente (“*de nada, princesas!*” [Diário de campo, 06/03/2018]; “[*o artista*] *é um menino*” [Diário de campo, 10/04/2018]). Também a atribuição do género “errado” é considerada um insulto e provoca vergonha, revolta e frustração – como um menino ser chamado de menina, ou

oposto (“*Uma?! Uma Antónia, outra Antónia...*” [Diário de campo, 22/02/2018]). Trata-se da categorização de género, “ficção regulatória” de Butler (1990) e chamada “identidade de género” pelas autoras Papalia e colegas (2009), parecendo referir-se ao exercício da aplicação destas categorias, de modo a que as crianças possam confirmar que o conceito está a ser bem aprendido (como fazem, por exemplo, com as cores, ou outros conceitos categoriais).

Quando abordado diretamente o tema das diferenças de género – tendo surgido imprevisivelmente num livro que as crianças tinham escolhido explorar no tempo livre –, salientou-se a explicação das crianças acerca destas diferenças, assente na assumida correspondência entre sexo e género (por exemplo, é menina porque tem “*pipi*”, é menino porque tem “*pilinha*”) e em escolhas superficiais consideradas normativas (por exemplo, o tamanho do cabelo: “*é menino porque tem cabelo curto*”) [Diário de campo, 13/12/2017] – a um tempo confirmando a proposta de Mussen e colaboradores (1988) acerca da categorização de género, nestas idades, se basear em características “superficiais”, e infirmando-a, dado que, quando questionado se não poderia ser uma menina com cabelo curto, a criança responde que sim. É através destas incoerências e contestações que se adivinha o papel da performatividade na construção do género, permitindo que as crianças questionem e, inclusivamente, contestem os discursos acerca do género, tornando a sua compreensão menos rígida e mais complexa (Halim, 2016).

3.1.1. As relações de cuidado pessoa adulta-criança

As relações entre as adultas e as crianças são sempre singulares, contudo dependentes dos momentos do dia e das rotinas que estão a ocorrer: o almoço, por exemplo, tende a envolver mais interações disciplinadoras, ao passo que a vigilância do

recreio, mais passiva, abre espaço a mais momentos de afeto. Sublinhe-se, porém, que ambas as interações envolvem a vigilância (Foucault, 1975) – característica que demarca a relação de cuidado formal, em particular em relações marcadas pelo idadismo.

A diferenciação de género é mais notória com uma interação de cuidado específica: o momento de fazer a trança, que inclui as meninas, pois são estas quem se deseja de cabelo comprido, excluindo meninos com a mesma característica [Diário de campo, 22/02/2018]. Os meninos também são contemplados com momentos mais individualizados de afeto, mas não relacionados com a “beleza” da sua aparência. Exemplo do destaque dado à aparência das meninas – como já referido ter sido também observado por Pereira (2012) numa turma do 8º ano –, foi o momento em que uma das adultas aproveitou um momento de transição, no qual várias meninas estavam reunidas em roda, assim como alguns meninos, para expressar um pensamento espontâneo acerca de uma das meninas: “*essa miúda é linda!*”. De seguida, convida o resto da roda a olhar para a menina e ver o quão bonita é, ao passo que ela, por vergonha, tapa os ouvidos. A atenção passa a recair sobre as outras meninas da roda, que são mencionadas e elogiadas à vez [Diário de campo, 22/11/2017].

Esta interação, que a educadora inicia de forma espontânea, comporta uma ambiguidade: ao elogiar o aspeto das meninas, e não dos meninos, a mensagem subjacente é a de que a beleza, nas meninas, é uma característica importante, quase basilar – sendo o oposto, “feia”, quase uma rejeição do valor daquela pessoa enquanto menina, conforme defendido por Pereira (2012). O mesmo não ocorre com os meninos, sendo feitos comentários fugazes acerca das suas roupas ou do seu aspeto, mas sem o convite ao foco da atenção de toda a sala sobre a sua beleza. Este “palco” em que a beleza surge como característica, a um tempo, inata e valorativa, do “domínio do feminino”, propõe um adestramento dos corpos (Foucault, 1979/184), curando-os de forma a se adequarem estes

ideais de beleza e tornando a sua aparência feminina, ao mesmo tempo que invisibiliza o processo pelo qual os corpos se *tornaram* – e não nasceram – como femininos (Pereira, 2012; Butler, 1990).

Estas expectativas diferenciais acerca das formas de expressão das crianças também se verificam noutras interações subtis, como por exemplo quando uma menina é abraçada porque “[*está*] linda!” [Diário de campo, 06/03/2018], quando uma menina é concebida como “maria-rapaz” devido à sua forma de vestir [Diário de campo, 22/02/2018], como já referido, ou quando um menino apresenta uma postura considerada mais “feminina”, cruzando as pernas e apoiando o cotovelo no joelho e a cara na mão. A postura é observada pelas adultas, que se riem de uma forma de expressão que contrasta com as expectativas que ser identificado com o género masculino comporta (Amâncio, 2004). A criança responde rindo-se também, no entanto altera de imediato a sua postura [Diário de campo, 31/01/2018].

Os discursos identificados nesta esfera adulta propõem as diferenças de género, bem como outras preferências ou comportamentos considerados temperamentais ou de personalidade, como inatas – sendo aplicada a mesma justificação às crianças que, de algum modo, não se conformam tanto com as expectativas concebidas para si pelo binarismo de género (Butler, 1990). É possível ponderar se esta concetualização *naturalizará* estas mesmas diferenças (Pereira, 2012), lógica pela qual a interferência adulta com as mesmas – isto é, intervenções que promovam, ativamente, a exploração criativa do(s) género(s) (Ehrensaft, 2011; 2016), opondo-se aos discursos binários e limitativos macrossociais – será errada e, inclusive, “antinatural”.

3.2. Negociações de Poder

Numa sala de jardim de infância mista, em que participam 25 crianças, de idades e géneros diferentes, uma educadora, uma auxiliar e outras possíveis estagiárias e adultas, é compreensível que ocorram diferentes negociações ao longo do dia. A interação próxima e diária obriga a que os espaços, os objetos, as atividades, entre tantos outros domínios do espaço físico e psicossocial em causa sejam negociados.

Conforme proposto por Foucault (1975), o poder não é estático, mas é sim negociado em relação, de forma constante e recorrente. Tal também se aplica a esta sala, composta por uma heterogeneidade de grupos de pertença, nomeadamente influenciada por um eixo particular da relação pessoa adulta-criança, esta posta sob tutela daquela, tendo em vista um projeto educativo e social. A diferença de idades confere, ainda, uma diferença de estatutos – o que ocorre também entre as próprias crianças (as mais velhas, de 5 anos, são “finalistas”, e as de 3 são vistas como um grupo próprio) e adultas (devido às diferenças de idades, experiência de trabalho e posição profissional).

Já a adulta-investigadora adota um papel particular, que deve também ser analisado: apesar de ser “adulta” e, portanto, tal aspeto lhe conferir um estatuto diferencial (sendo frequente ser chamada de “*professora*”), o facto de não reagir impondo consequências implica que esta aparente autoridade é nula – mas permite, por outro lado, uma maior aproximação aos comportamentos, de outro modo interditos, adotados pelas crianças. Esta ambiguidade é clara num momento em particular, em que as crianças contabilizam as meninas e os meninos presentes no grupo, debatendo se a investigadora não é contabilizável – porque é “*professora*” – ou se também é “*menina*”, portanto detendo um estatuto igual a si [Diário de campo, 13/12/2017].

Desta forma, como tem sido até aqui referido, a diferença de idades não implica um eixo de poder estanque, mas sim fluido, negociado, resistido e contestado (Foucault, 1975). As crianças recorrem a diferentes estratégias para utilizar as dinâmicas relacionais de cuidado a seu favor, subvertem as expectativas quanto ao seu comportamento, utilizam a sua idade, ou a vigilância [Diário de campo, 04/12/2017], para afirmar a sua independência ou para conseguir a aliança de uma pessoa adulta.

Formando-se, portanto, o desejo de exercer poder, surge uma vergonha associada a “ser bebê”, ou “infantil”, que pressupõe que as crianças se devem comportar de forma mais obediente e menos “caprichosa”, chorando menos (*“os crescidos não choram”* [Diário de campo, 31/01/2018]) e fazendo menos “birras”: sendo *“meninos crescidos”* [Diário de campo, 28/11/2017]. Esta vergonha potencia uma vontade de crescer, conferindo um estatuto especial de influência aos pares próximos, mas mais velhos (por exemplo, irmã(o)s ou primas/os), para além de valorizar tudo aquilo que se relaciona com as idades adultas (como a leitura [Diário de campo, 28/11/2017]) e desvalorizar ou mesmo humilhar tudo o que se tende a associar com os “bebês”. Caso ilustrativo foi quando uma criança de 4 anos adiantou que já não via desenhos animados, uma vez que isso era *“coisa de crianças”*, preferindo ao invés ver séries [Diário de campo, 16/11/2017] – o que pressupõe uma exposição prematura a temas complexos, para os quais ainda não dispõe de ferramentas interpretativas.

Em contrapartida, o aspeto tutelar da relação agente educativa-criança tende a colocar em destaque as tentativas frequentes de regulação e regulamentação (pelas regras da sala) do comportamento das crianças, pela imposição ou reafirmação de regras e pela disciplina (Foucault, 1975). Este papel é destacado pela afirmação de uma criança, que manifestando alegria face à ausência da educadora, refere que *“agora [vai] poder brincar à vontade”* [Diário de campo, 09/01/2018]. A sobredeterminação é frequente, decidindo-

se atividades, temas a ser abordados, tempos para brincar ou comer. Aqui, o aspeto institucional do jardim de infância sobressai (Foucault, 1975), tendo as crianças que aderir, por vezes contrariadas ou frustradas, devido ao peso que a gestão desta rotina implica para as escassas profissionais que estão, nestas horas, disponíveis. Faz-se sentir o peso do rácio pessoa adulta-criança, que não se encontra de acordo com as recomendações internacionais (NAYEC, 2013). No entanto, como já referido, estas interações são vistas como essenciais, da parte das profissionais, devido ao estabelecimento claro dos papéis (*“tem que ser”*; *“não sabem ouvir não”*; *“tem que se impor regras, senão... daqui a bocado escolhem eles”* [Diário de campo, 06/03/2018]) – embora nem sempre sem que implique um dilema entre a disciplina e o cuidado (*“também me custa vê-lo assim”* [Diário de campo, 28/11/2017])

Consequentemente, desafiando a autoridade e a sua sobredeterminação, as crianças menos obedientes tendem a instrumentalizar os comportamentos vistos como interditos, como já referido, afirmando a sua independência e contestação de poderes, resistindo (Foucault, 1979/1984). Nem sempre estas interdições são recebidas com nova asserção de autoridade, por vezes sendo mesmo negligenciadas – ou, por outro lado, sendo a criança colocada a “pensar”. Já outras crianças, mais conformes, utilizam outras estratégias – mais conciliadoras e passíveis de abrir a negociação –, como o “amuo”, manifestando a sua frustração ou desagrado e procurando levar a que a pessoa adulta assuma o papel de cuidado emocional, confortando-a.

Estas negociações estão, de um ponto de vista interseccional, interligadas com o género. A construção de *ser bebé* como algo que envergonha, assim como a contestação pelo recurso a comportamentos interditos – portanto afirmações de autonomia –, estão associados à produção de masculinidades *viris*, em que a idade e a virilidade se constroem intrinsecamente (Amâncio, 2004). É, pois, possível afirmar que o género é um eixo de

negociação do poder de grande destaque – particularmente numa área profissional tão “feminizada” como a educação pré-infantil (Santos, 2017; Skelton, 2002).

Contudo, e apesar desta “feminização”, tal não implica que as dimensões tipicamente associadas com o feminino sejam mais valorizadas. Pelo contrário, as tentativas de inferiorização da(s) feminilidade(s) são recorrentes, auxiliando à afirmação das masculinidades (Amâncio, 2004; Pereira, 2012). Exemplo é a canção frequentemente utilizada para envergonhar outras pessoas, “*o rabo da X*”, que é sobretudo cantada por meninos e dirigida a meninas ou a mulheres [Diário de campo, 10/11/2017; 09/01/2018; 31/01/2018]. Uma agudização desta canção são as sapatadas no rabo, marcadas pela objetificação (pontualmente acompanhadas de verbalizações como “*apalpar o rabo*” [Diário de campo, 10/11/2017; 19/01/2018], “*bate-lhe no rabo, bate-lhe na pepeca!*” [Diário de campo, 10/04/2018]; outras num contexto em que a criança fala em “*mamocas*” [Diário de campo, 19/01/2018]), as quais, pese embora menos frequentes, também ocorrem. Outras interações, mais agressivas ou violentas, também têm lugar, como por exemplo os meninos destruírem construções das meninas, ou empurrarem ou atirarem objetos a outras meninas ou à adulta [Diário de campo, 06/03/2018].

Tendo ainda como objetivo demarcar a diferenciação, produzindo a categorização de género (Pereira, 2012), as meninas podem ainda ser excluídas de brincadeiras ou espaços: observa-se a recusa de alguns meninos em emprestar o seu carrinho ou a sua bola, ou ainda a sobreposição do seu desejo de brincar com os objetos cobiçados, sobretudo quando menos normativos para aquelas [Diário de campo, 19/01/2018; 22/02/2018; 23/05/2018]; tentativas de roubar o brinquedo com que aquelas jogam; ou interdição de espaços, observada com a construção de uma espécie de forte em que só podiam entrar meninos – acompanhada de verbalizações como “*a camioneta dos rapazes, vai rapazes...*” [Diário de campo, 04/12/2017]. Quando questionada esta criança,

explicou que os meninos eram mais fortes, “*gorilas*” até, gesticulando de forma a imitar este animal, batendo no peito e gritando [Diário de campo, 16/11/2017].

Uma das brincadeiras que é exemplo desta exclusão é o jogo de futebol que, ocorrendo no campo, implica um espaço mais restrito, cujo acesso é mais facilmente limitado [Diário de campo, 22/02/2018; 27/04/2018]. Esta limitação ocorre tanto pelos rapazes mais velhos em relação aos mais novos – sendo os finalistas da sala os privilegiados –, como por estes em relação às meninas, que maioritariamente não jogam ali. Criam-se assim as “geografias de género”, que Epstein (2001) propõe para explicar as construções das relações de poder no contexto físico do recreio, onde as crianças – os seus agentes – definem os espaços como “masculinos” ou “femininos”. Tal como Maria do Mar Pereira (2012) aponta, também a idade é um fator de negociação destes espaços, tendendo o campo a ser ocupado pelas crianças mais velhas, o que se verifica também no presente trabalho.

Esta exclusão pode, ainda, ser mais abstrata e dizer respeito a determinados assuntos ou preferências: um dos meninos, sem antes questionar o interesse da adulta acerca de futebol, assume a sua ignorância, inferiorizando-a. Quando questionado se a irmã, mais velha, não joga futebol com ele, numa tentativa de contestar a perceção rígida dos papéis de género, o menino adianta que “*sim, mas não joga bem*” [Diário de campo, 09/01/2018].

A exclusão relaciona-se, portanto com a segregação, a qual ocorre quando reafirmam ou naturalizam uma diferença de género, por exemplo, no que toca a haver brinquedos “de menina” e “de menino”, ou ao vestuário (Butler, 1990). Dois momentos em que uma menina brinca com a sua saia, feita em tule, o que leva a que se veja por baixo da saia, motiva as adultas a repreendê-la: “*As meninas sentam de pernas fechadas.*” [Diário de campo, 28/11/2017]; “*Puxa o vestido para baixo! A mostrar as cuecas? Uma*

menina não mostra as cuecas!” [Diário de campo, 23/05/2018]). Esta regulação “do que as meninas (não) devem fazer” é mediada pelo vestuário (Foucault, 1975; 1979/1984): o que motiva esta repreensão intensa é a exposição da roupa interior da criança, vista como imprópria devido à transposição dos limites da sua “inocência assexuada” (Green & Friedman, 2015), para o campo que lhe é vedado, o da sexualidade. Assim, apesar do gesto ser inconsciente desta associação, a criança é levada a tomar medidas para evitar a sexualização do seu próprio corpo por outros olhares, adequando-se a uma construção normativa e normalizante das vivências da sexualidade e do desejo (Foucault, 1975; Halberstam, 2005). Não é por acaso que esta criança é menina e que a possibilidade de vestir saia é interdita aos meninos, produzindo uma diferenciação pelas possibilidades de expressão (Butler, 1990) – facto que, embora contestado aberta ou sub-repticiamente noutros contextos (noutros jardins de infância, há meninos que recorrem a diversos materiais para imitar saias), nunca o chega a ser nesta sala.

A vergonha é, assim, construída em associação aos objetos ou comportamentos considerados femininos – pela sua pressuposta inferioridade inerente (Amâncio, 2004). Face a um peluche de elefante vestido/a de bailarina, um menino de 3 anos, quando questionado acerca do que é diferente do esperado naquele animal, aponta que “*tem que tirar isto [...], e isto [...], e isto [...]*”: a saia de tule, o laço na cabeça, e as sapatilhas de bailarina – o que indica que a reação da criança face ao que é diferente não é apenas de mera observação, mas de imediata correção do que considera estar *errado* [Diário de campo, 10/04/2018]. Um batom de cieiro cor-de-rosa, pertencente à adulta-investigadora, foi motivo de riso e gozo por um menino [Diário de campo, 16/11/2017]. Outro acontecimento relevante disse respeito ao riso provocado no grupo de meninos por um queque cor-de-rosa, que as meninas fizeram em plasticina e ofereceram à adulta. De seguida, o menino que tomou a iniciativa de o ridicularizar levantou o punho fechado,

tentando esmagar o queque, continuando a rir-se [Diário de campo, 22/02/2018]. Assim, é possível ver como a inferiorização e o gozo, aparentemente inofensivos ou jocosos, motivam a agressividade ou violência, afirmando-se a masculinidade ao literalmente esmagar o objeto feminino – símbolo ao qual é atribuída fragilidade e delicadeza, contraste claro com a agressividade destinada a afirmar a masculinidade da criança (Amâncio, 2004).

Já de uma outra perspectiva, foi possível observar o papel de dominância, tipicamente masculino, a ser contestado e reinventado na brincadeira, quando algumas meninas decidiram ser as “donas” e pedir aos meninos que fossem os “animais de estimação”, que passeavam segurando nas suas t-shirts como trelas [Diário de campo, 11/06/2018]. Esta imagem, face ao discurso de empoderamento das feminilidades pela vivência das sexualidades, poderia ser interpretada no contexto deste imaginário, sendo assim produzida e posteriormente reproduzida, já descontextualizada do âmbito da sexualidade, transposta para um novo espaço criativo e de construção do gênero: o faz-de-conta (Butler, 1990).

Ainda assim, as relações românticas são, nesta fase, vistas como inapropriadas, pelo que são associadas a vergonha. Algumas crianças tendem a recorrer frequentemente a esta associação para envergonhar os e as colegas que demonstram maior proximidade, e inclusivamente as pessoas adultas cuja autoridade pretendem contestar (“*Eles/as são namorados/as!*” [Diário de campo, 10/11/2017; 09/01/2018; 27/04/2018]; “*Vais casar com a M?*” [Diário de campo, 22/02/2018]). Fica assim saliente uma vergonha associada à expressão física do afeto, inculcando-lhe, forçosamente, um cariz romântico – de que as crianças, neste panorama, se tendem a envergonhar (Rodrigues, 2003). Esta dificuldade em dissociar o afeto da vivência romântica pode ter implicações a nível do desenvolvimento das amizades e da exploração da proximidade com o outro –

nomeadamente se for do “género oposto”, dado que, segundo uma interpretação heteronormativa do desejo (Halberstam, 2005), este afeto significaria uma relação romântica.

3.2.1. Normalização da violência

Temas relacionados com a violência, nomeadamente reproduzindo lutas dicotómicas entre o “bem” e o “mal”, são comumente encontrados em diversas histórias, infantis e não só, provavelmente assim transitando para as brincadeiras das crianças (Xavier Filha, 2014). Neste sentido, assistindo a séries, desenhos animados, filmes ou tendo contacto com outros produtos culturais ou meios de comunicação social, as crianças acabam por reproduzir algumas das dinâmicas aí observadas, interpretando-as de formas por vezes rudimentares ou incompletas (por exemplo, quando uma criança se deita em frente a uma moto 4 de brincar em andamento [Diário de campo, 23/05/2018]). O seu imaginário inclui objetos utilizados em lutas ou guerras, como pistolas, canhões, e outras armas, e o seu faz de conta por vezes inclui personagens declaradamente agressivas ou violentas. Por exemplo, a dicotomia entre os “polícias bons” e os “maus”, que têm que ser presos, justifica ações agressivas, como “matar pessoas”, que uma das crianças adianta ser *“fixe”*: *“é o que os polícias fazem”* [Diário de campo, 10/11/2017].

O tipo de brincadeiras que comporta um maior perigo tende a ser preferido por alguns meninos, sobretudo os vistos como mais típicos quanto ao género. Como comprovam a autonomia da criança, mesmo face ao perigo, estas brincadeiras podem ser utilizadas para afirmar a sua masculinidade (Amâncio, 2004). Alguns destes meninos tendem também a ter comportamentos menos obedientes – e, portanto, mais interditos –,

mais desafiadores e de humilhação do outro, bem como mais transgressivos e inclusivamente agressivos com as outras crianças (lutas, atirar objetos...), como também Paula Rodrigues adiantou (2003). Também em termos do desenho livre, os meninos escolhem ilustrações que retratam estes temas, desde monstros, ninjas, pistolas e sangue [Diário de campo, 28/11/2017; 09/01/2018] – temas considerados “masculinos”, pois relacionados com a ação, luta e violência, dado que como Lígia Amâncio afirma (2004), a relação entre a construção da masculinidade e a violência tem sido normalizada, e até imbuída de uma dimensão de entretenimento.

As masculinidades podem ainda afirmar-se pela ressignificação dos espaços (Pereira, 2012), particularmente quando ocupam um espaço feminino, dominando-o. O exemplo em causa diz respeito a um grupo pequeno de meninos que, brincando na casinha (canto de brincadeira que, pela sua ligação à esfera doméstica, tem sido considerado “feminino”), brincavam aos acampamentos e diziam que tinham ido “*roubar comida*”, utilizando os talheres ali à mão para atacar – inclusivamente sugerindo que o garfo era para “*espetar na garganta*” [Diário de campo, 22/11/2017]. O tema da violência surge, assim, imiscuído na brincadeira, apresentando temas que são considerados “masculinos” num espaço tipicamente considerado “feminino”.

Por outro lado, a agressão não decorre apenas das interações de brincadeira, podendo ser utilizada no acesso a objetos desejados, na asserção de algum estatuto durante a brincadeira (por exemplo, um papel mais desejado), ou de forma a aliviar a frustração de perder um objeto ou o acesso a uma brincadeira desejada. É assim, utilizada como uma ferramenta para a obtenção do que é desejado ou alívio da frustração deste mesmo desejo (Foucault, 1979/1984).

Além destes motivos relacionados com objetivos próprios, a agressão associada ao género, como já explicado, também ocorre e é justificada pelas crianças como devida

ao facto de “*os meninos serem mais fortes*” – associado com “ser crescido” e, consequentemente, “ser homem” (Amâncio, 2004) –, o que lhes daria o direito a exercer essa força sobre as meninas (“*vamos matar as meninas! Os meninos são mais fortes [...]. Já dei um murro a uma menina e tudo! [Ela] não fez nada, mas eu era mais forte*”, menino de 4 anos [Diário de campo, 19/03/2018]). Esta ideia de que os meninos ganham pela força também é instrumentalizada, como já referido, no acesso a objetos desejados, recorrendo os meninos a este seu suposto recurso para obter o objeto, retirando-o das mãos das meninas ou das crianças mais novas que com ele brincam. Como estas tendem a não reagir de igual modo – uma vez que, quando o fazem, tendem a ser vistas como “*marias-rapazes*” [Diário de campo, 09/02/2018; 11/06/2018] –, o menino acaba por conseguir o que quer.

De facto, é notória uma exploração repetida, sobretudo por parte dos meninos, desta possibilidade na brincadeira e na interação com o outro. Não obstante, as questões da masculinidade hegemónica, tóxica ou agressiva não chegam a ser exploradas neste contexto (Amâncio, 2004), frequentemente sendo as questões de agressividade vistas como problemas de comportamento ou traços de personalidade (“*[ele] é assim*” [Diário de campo, 13/12/2017]), e desligadas de um panorama macrossocial mais lato, no qual a luta e a força são dimensões valorizadas e que conferem estatuto aos que são capazes de nelas sobressair. Neste contexto, a mera reprovação dos comportamentos agressivos, destituída de uma análise da performatividade de género (Butler, 1990; Pereira, 2012), acaba por não surtir os efeitos desejados, dado não serem observadas as motivações e recompensas que as crianças obtêm da adoção deste padrão de comportamento, que lhes confere privilégios (Amâncio, 2004).

Estas dimensões fazem, inclusivamente, parte do modelo de amizade masculinizada, heteronormativa (Amâncio, 2004), na qual é valorizada a manutenção

incondicional da lealdade, ainda que aquela abarque interações agressivas ou violentas. Como Rodrigues (2003) defende, os temas da dominância traduzem-se em comandos diretos no seio do grupo, de que é exemplo a crítica – destrutiva figurativa e literalmente – de um menino mais velho acerca de uma construção conjunta de um grupo de outras crianças. Esta é vista como uma “ajuda” (“*Ele está a ajudar-nos*”), e não como uma intromissão indesejada, ou até agressiva [Diário de campo, 11/06/2018].

O discurso é um modo poderoso de construir realidades (Foucault, 1975; 1979/1984), dado destacar-se o seu carácter dissimulatório (Butler, 1990), pelo que os episódios de violência verbal são menos claros (“*o rabo da X*”, “*és um supercoco*”, “*a X é gorda*” ... [Diário de campo, 28/11/2017; 09/01/2018; 27/04/2018]). Nestes episódios, é raro que ocorra alguma intervenção, por vezes não sendo sequer escutados ou não obtendo reação, uma vez que não produzem consequências visíveis. A reação de indiferença perante estas ações acaba por normalizá-las, conformando-se as crianças com estas dinâmicas. A interação humilhante torna-se numa performance não só possível, como garante de poder exercido sem contestação (Butler, 1990; Foucault, 1975).

4. Conclusão

Este trabalho propõe-se a uma exploração inicial dos processos pelos quais as crianças em idade pré-escolar exploram as suas expressões de género(s) e os limites com que se debatem, dos quais se apropriam e através dos quais negociam, interpretando e significando as suas experiências.

Para tal, selecionou-se uma abordagem metodológica qualitativa, de cariz construtivista, que permitisse, a um tempo, observar interações, processos e os significados atribuídos num quotidiano concreto, bem como construir uma teoria indutiva que desse voz a esses dados – pelo que se elegeu a etnografia e a *grounded theory*. Estas opções metodológicas implicam um envolvimento subjetivo da pessoa investigadora, que não só utiliza o seu olhar e a sua presença para participar no contexto, como interpretar e analisar, recorrendo à sua *sensibilidade teórica* (Charmaz, 2006), o que observa. Neste sentido, procurou-se refletir, profunda e recorrentemente, acerca dos papéis que a própria investigadora foi ocupando no contexto – reflexões manifestas no diário de campo. Assim, foi possível lançar-se a discussão acerca dos processos relacionais e vivenciais destas crianças, permitindo que das suas experiências diárias emergissem questões acerca do modo como a performatividade é vivida pelas crianças do jardim de infância, e como, aí, o género é construído enquanto “ficção regulatória” (Butler, 1990; Pereira, 2012).

A escolha pela análise da performatividade, a par das escolhas metodológicas, também levanta questões quanto às conclusões da investigação: o foco de análise é colocado na agência individual, em detrimento das questões macrosociais (Pereira, 2012; J. Anglin, comunicação pessoal, 27 fevereiro, 2018). No entanto, procurou-se integrar esta dimensão pelo questionamento das performances possíveis e acessíveis, ressaltando a diferença entre *performance* e *performatividade* (como propõe Judith Butler, 1990).

Mais se ressalva que as conclusões propostas não são generalizáveis a outros contextos, nem tampouco comportam qualquer tipo de explicação causal – pensam, sim, processos, concretos e contextualizados, sendo impossível destrinchá-los do contexto em que foram produzidos. Consequentemente, outro tipo de abordagens metodológicas em futuras investigações, que permitam uma análise de cariz quantitativo, que explorem relações causais, ou que se foquem nas questões macrossociais do género no espaço-escola português, são necessárias.

Através deste esforço, tornaram-se salientes alguns dos mecanismos que produzem (e reproduzem) as identidades de género enquanto realidades factuais, categoriais e imutáveis. Foi possível observar processos pelos quais as crianças constroem não só a noção de género, como os restantes conceitos acerca do género – noção de género, constância de género... -, que têm vindo a ser vistos como sinais do seu desenvolvimento cognitivo e social. Esta adesão aos discursos macrossociais, que fornecem pautas para construir a(s) realidade(s) circundante(s), gera a ilusão de que o género existe e é categórico – e estas crianças exercitam estes conceitos, primeiro de forma rígida, tornando-se progressivamente capazes de os flexibilizar de modo a utilizá-los em relação (Halim, 2016), tendo em vista os próprios objetivos, desejos e motivações.

Pelos discursos apresentados pelas pessoas adultas, pares próximos, meios de comunicação ou produtos culturais, as crianças vão tendo contacto com diferentes possibilidades de existir: mais ou menos compulsórias, mais ou menos criativas, mais ou menos válidas e respeitáveis... Assim, o género vai sendo inscrito no seu corpo, no seu comportamento, na sua expressão, assim como nos contextos ao seu redor (Pereira, 2012), significando ou ressignificando os espaços. Torna-se um conceito que permeia o seu mundo e face ao qual as alternativas são raras e muito menos pervasivas. Quem contacta com ele vai-se, também, apropriando dele, e é possível ver, nesse âmbito como as próprias

crianças desenvolvem, como ilustra Maria do Mar Pereira, “um trabalho contínuo de marcação, proteção e negociação de fronteiras simbólicas e geográficas de género” (2012, p. 112).

Surgem, portanto, as negociações, abarcando e/ou confrontando as transgressões e, face às mudanças sociais em curso – numa época em que os discursos se vão complexificando e desdobrando em vozes múltiplas, distintas e até dissidentes –, as fronteiras vão-se regulando diariamente, para cada uma destas crianças, regulando também as fronteiras de género da sala. As contestações às fronteiras surgem, alargando os espaços de existência para cada qual, assim como novas confrontações. Como salienta Maria do Mar (2012), as fronteiras não se mantêm a si mesmas – ou não se mantêm de todo, vão-se mantendo, alterando-se, avançando e recuando pelas inúmeras interações diárias entre as crianças, que definem, enquanto pessoas agentes, mas também enquanto integrantes dos seus contextos, o que é válido, correto ou desejável. Vão surgindo negociações do poder, marcada por dinâmicas de inferiorização da feminilidade, do afeto, e de *ser bebé*, de exclusão e segregação, de normalização da violência; por outro lado, contestado pelos movimentos de empoderamento, de reafirmação da utilidade e necessidade do afeto, de apreciação dos momentos desenvolvimentais das crianças e do prazer com que celebram a conquista daquilo que desejam.

O género é também negociado na relação entre a criança e a pessoa adulta, denotando-se, em particular, a influência que o estatuto produzido ao redor da diferença de idades detém na construção de realidades. Se as crianças recorrem a discursos de diferença para explicar o género, baseando-se não só no sexo (genital, conforme lhes é ensinado nomeadamente nos livros, como observado no presente trabalho e por Xavier Filha, 2014), mas também na expressão de género, as concepções essencialistas por vezes

transmitidas pelas pessoas adultas naturalizam a existência de uma essência genderizada e, portanto, genderizadora.

Face a tudo o que é exposto, é possível observar como o quotidiano das crianças é marcado, embora de formas informais e dissimuladas, por estereótipos sociais baseados na cisheteronormatividade, fomentando uma rigidez concetual quanto às categorias binárias de género (Alvanel, 2015; Halim, 2016; Coyle, Fulcher & Trübutschek, 2016). Ainda assim, quando a sua agência e autodeterminação não só são respeitadas, como encorajadas, as explorações face ao género, contextualizadas no(s) espaço(s) escolar(es), podem auxiliar a relativização destas categorias binárias (Rönnlund, 2015). No entanto, as agendas políticas, educacionais e pedagógicas não se podem demitir do seu papel no alcance desta meta, devendo, portanto, assumir ações mais concretas, promotoras e preventivas das competências necessárias a uma exploração saudável do(s) género(s), permitindo a cada criança, de facto, diferenciar-se.

Propõe-se, assim, que as escolas não se conformem apenas à “neutralidade” – isto é, à não reprodução de estereótipos, com os quais as crianças têm, ainda assim, contacto, e que reproduzem de formas mais dissimuladas –, mas que concebam ações e intervenções que garantam a cada criança o acesso à exploração e criação do seu próprio género, nos seus próprios termos, determinando o que para si é confortável, desafiante ou expressão do seu mundo interior. Desafia-se, portanto, as escolas a que não apenas combatam ou previnam as desigualdades de género, mas que criem espaços seguros, de abertura, de relações menos e menos verticais, em que as crianças possam expressar “como se sentem por dentro”, para colocar nas palavras de Elizabeth Rahilly (2015).

Referências

- Alvanel, A. M. (2015). *O jogo simbólico e a construção da identidade de género* (Relatório Final – Prática de Ensino Supervisionada). Retirado de Repositórios Científicos de Acesso Aberto de Portugal. (<http://hdl.handle.net/10400.26/9180>)
- Amâncio, L. (Ed.) (2004). *Aprender a ser homem: Construindo masculinidades*. Lisboa: Livros Horizonte.
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5ª Ed.)*. Washington, DC: Autor.
- Bem, S. L. (1974). The Measurement of Psychological Androgyny. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 42(2), 155-162. <https://doi.org/10.1037/h0036215>
- Brandão, A. M. (2008). *Dissidência sexual, género e identidade*. Actas do VI Congresso Português de Sociologia Lisboa: Associação Portuguesa de Sociologia (cd-rom).
- Bryant, A. & Charmaz, K. (2012). Grounded Theory and Psychological Research. In Cooper, H. (Ed.), *APA Handbook of Research Methods in Psychology: Vol. 2. Research Designs* (pp. 39-56). <https://doi.org/10.1037/13620-003>
- Butler, J. (1990). *Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity*. Routledge.
- Butler, J. (2009). *Frames of war: when is life grievable?* London: Verso.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing Grounded Theory: A Practical Guide Through Qualitative Analysis*. Wiltshire: SAGE Publications Ltd.
- Coyle, E. F., Fulcher, M., & Trübutschek, D. (2016). Sissies, mama's boys, and tomboys: Is children's gender nonconformity more acceptable when nonconforming traits

- are positive? *Archives of Sexual Behavior*, 45, 1827–1838.
<https://doi.org/10.1007/s10508-016-0695-5>
- Dahlke, S., Hall, W. & Phinney, A. (2015). Maximizing Theoretical Contributions of Participant Observation While Managing Challenges. *Qualitative Health Research*, 25(8), 1-6. <https://doi.org/10.1177/1049732325578636>
- D’haese, L., Dewaele, A. & Van Houtte, M. (2015). The relationship between childhood gender nonconformity and experiencing diverse types of homophobic violence. *Journal of Interpersonal Violence*, 31(9), 1634–1660.
<https://doi.org/10.1177/0886260515569063>
- Drescher, J., & Byne, W. (2012). Gender dysphoric/gender variant (GD/GV) children and adolescents: Summarizing what we know and what we have yet to learn. *Journal of Homosexuality*, 59(3), 501-510.
<https://doi.org/10.1080/00918369.2012.653317>.
- Ehrensaft, D. (2011). *Gender Born, Gender Made: Raising Healthy Gender-Nonconforming Children*. New York, NY: Experiment LLC.
- Ehrensaft, D. & Spack, N. (2016). *The Gender Creative Child: Pathways for Nurturing and Supporting Children Who Live Outside Gender Boxes*. New York, NY: Workman Publishing Company.
- Epstein, D. (2001). ‘Boyz’ Own Stories: Masculinities and Sexualities in Schools. Em Martino, W. & Meyenn, B. (eds.), *What About the Boys? Issues of Masculinity in Schools*. Buckingham: Open University Press.

- Esteves, A. J. (1997). A Investigação-Ação. Em Silva, A. S. & Pinto, J. M. (eds.), *Metodologia das Ciências Sociais (9ª Ed.)* (pp. 251-278). Porto: Edições Afrontamento.
- Fausto-Sterling, A. (2000). *Sexing the Body: Gender politics and the construction of sexuality*. New York, NY: Basic Books.
- Foucault, M. (1975). *Vigiar e Punir: História da violência nas prisões (20ª Ed.)*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes Ltda.
- Foucault, M. (1979/1984). *Microfísica do poder (4ª ed.)*. (R. Machado, Trad.). Rio de Janeiro: Edições Graal.
- Green, F. J. & Friedman, M. (2015). *Buscando el final del arcoíris: Una exploración de las prácticas de crianza desde la fluidez de género*. Barcelona: Edicions Bellaterra.
- Halberstam, J. (2005). *In a queer time and place: Transgender bodies, subcultural lives*. New York: University Press.
- Halim, M. L. (2016). Princesses and superheroes: Social-cognitive influences on early gender rigidity. *Child Development Perspectives*, 10(13), 155-160. <https://doi.org/10.1111/cdep.12176>
- Hidalgo, M. A., Kuhns, L. M., Kwon, S., Mustanski, B., & Garofalo, R. (2015). The impact of childhood gender expression on childhood sexual abuse and psychopathology among young men who have sex with men. *Child Abuse & Neglect*, 46, 103–112. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2015.05.005>
- Lamb, Bornstein & Teti (2002). *Development in Infancy: An Introduction (4ª Ed.)*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers.

- McNiff, J. & Whitehead, J. (2011). *All You Need to Know about Action Research*. Cornwall: SAGE Publications Ltd.
- Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Miskolci, R. (2009). A teoria *queer* e a sociologia: o desafio de uma analítica da normalização. *Sociologias*, 21, 150-182.
- Mussen, P. H., Conger, J. J., Kagan, J. & Huston, A. C. (1988). *Desenvolvimento e Personalidade da Criança* (2ª Ed.). São Paulo: Editora HARBRA Ltda.
- National Association for the Education of Young Children (NAEYC). (2008). *Teacher-child ratios within group size*. Washington, DC: NAEYC.
- Navarro, R. (2014). Children's preferences for gender-typed objects and colours: a commentary from gender research in Spain. *Escritos de Psicologia (Internet)*, 7(3), 1-9. <https://dx.doi.org/10.5231/psy.writ.2014.2210>
- Oliveira, A. (2008). *O mundo da prostituição de rua: trajetórias, discursos e práticas. Um estudo etnográfico* (Dissertação de Doutoramento). Retirado de Repositório Aberto da Universidade de Porto. (<http://hdl.handle.net/10216/95118>)
- Papalia, D. E., Olds, S. W. & Feldman, R. D. (2009). *O mundo da criança – da infância à adolescência* (11ª Ed.). São Paulo: McGraw-Hill Interamericana do Brasil Ltda.
- Pereira, M. M. (2012). *Fazendo Género no Recreio: A negociação do género no espaço escolar*. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais.

- Pinto, M. R. (2014). Articulando a Etnografia e a *Grounded Theory* na Pesquisa do Consumidor. *Revista Eletrônica de Administração*, 78(2), 397-424. <https://dx.doi.org/10.1590/1413-2311023201342135>
- Rahilly, E. (2015). La transición parental: Un estudio sobre las familias de niñas e niños com género variante. Em Green, F. J. & Friedman, M. (2015). *Buscando el final del arcoíris: Una exploración de las prácticas de crianza desde la fluidez de género*. Barcelona: Edicions Bellaterra.
- Reason, P. & Bradbury, H. (2001). *Handbook of Action Research: Participative Inquiry and Practice*. Wiltshire: SAGE Publications Ltd.
- Roberts, A. L., Rosario, M., Corliss, H. L., Koenen, K. C., & Austin, S. B. (2012). Childhood Gender Nonconformity: A Risk Indicator for Childhood Abuse and Posttraumatic Stress in Youth. *Pediatrics*, 129(3), 410–417. <http://doi.org/10.1542/peds.2011-1804>
- Rodrigues, P. (2003). *Questões de Género na Infância: Marcas da Identidade*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Rönnlund, M. (2015). Schoolyard stories: Processes of gender identity in a ‘children’s place’. *Childhood*, 22(1), 85–100. <https://doi.org/10.1177/0907568213512693>
- Santos, M. H. (2017). Género e (In)Sucesso Escolar: Perspetivas de Professoras/es do Ensino Básico Sobre Possíveis Consequências da Feminização do Ensino. *ex æquo*, 36, 23-41. <https://doi.org/10.22355/exaequo.2017.36.02>
- Schaffer, H. R. (2004). *Introducing Child Psychology*. Cornwall: Blackwell Publishing Ltd.

- Schneeberger, A. R., Dietl, M. F., Muenzenmaier, K. H., Huber, C. G., & Lang, U. E. (2014). Stressful childhood experiences and health outcomes in sexual minority populations: A systematic review. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 49(9), 1427–1445. <https://doi.org/10.1007/s00127-014-0854-8>
- Schneider, S. B. (2015). Hacer hogar: lugares estratégicos y espacios liminales para la infancia con diversidad de género. Em Green, F. J. & Friedman, M. (2015). *Buscando el final del arcoíris: Una exploración de las prácticas de crianza desde la fluidez de género*. Barcelona: Edicions Bellaterra.
- Skelton, C. (2002) The 'feminisation of schooling' or 're-masculinising' primary education? *International Studies in Sociology of Education*, 12(1), 77-96. <https://doi.org/10.1080/09620210200200084>
- Teixeira, T. (2016). *Entre o Humano e a Normatividade: Uma analítica queer em torno do (não-) binarismo de género*. (Dissertação de Mestrado). FPCEUP: Porto.
- Vooris, J. A. (2015). Estar atrapado en el cuerpo equivocado y una vida inexplorada: anticipación e identidad en las narraciones sobre la crianza en la infancia trans que no conforma las normas de género. Em Green, F. J. & Friedman, M. (2015). *Buscando el final del arcoíris: Una exploración de las prácticas de crianza desde la fluidez de género*. Barcelona: Edicions Bellaterra.
- Whitehead, J. & McNiff, J. (2006). *Action Research: Living Theory*. Cornwall: SAGE Publications Ltd.
- Xavier Filha, C. (2014). Gênero, corpo e sexualidade nos livros para a infância. *Educar em Revista*, (spe-1), 153-169. <https://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.36546>

Anexos

Anexo 1. Produções das crianças

a) Polvos feitos em plasticina azul



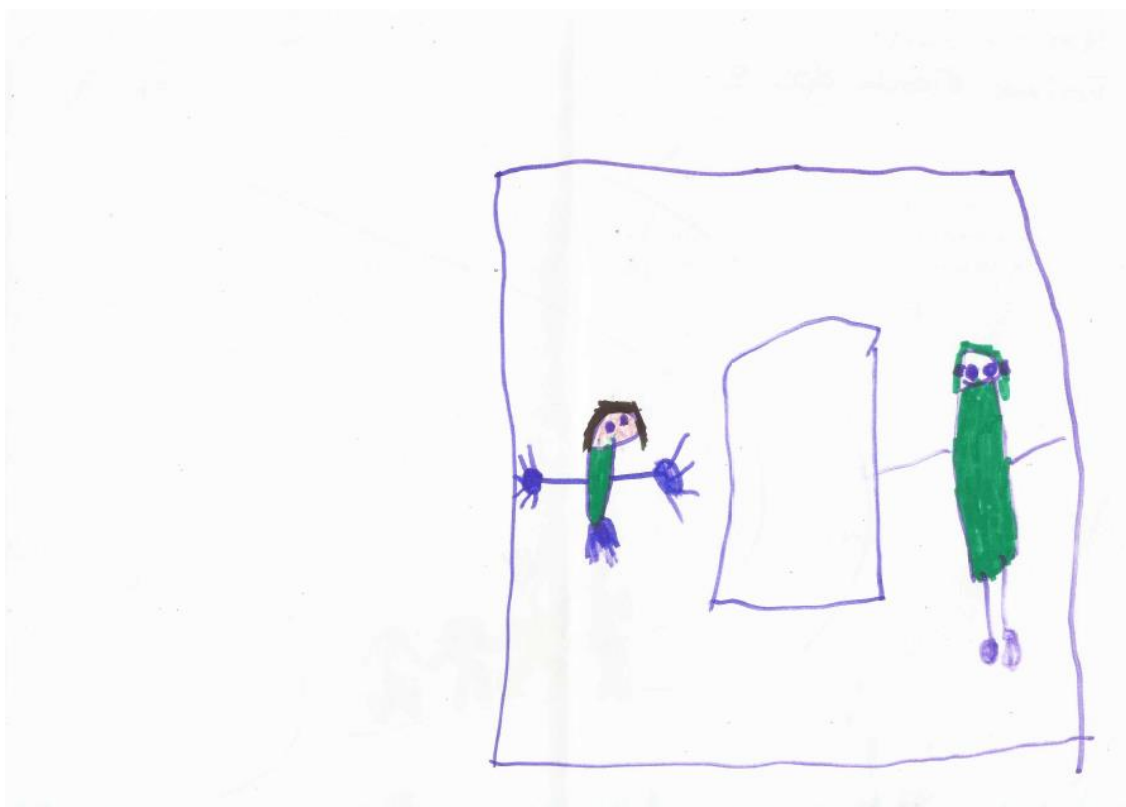
b) Desenho feito por menina. Detalhe da saia na personagem feminina.



c) Desenho feito por menina, em roxo. Detalhe das borboletas, coração e arco-íris.



d) Desenho feito por menina, em tons de roxo e verde.



- e) Desenho feito por menino. Registo individual do livro *Coisas de Meninas*, de Pri Ferreira (2017).



Anexo 2. Obtenção de Consentimento Informado das Crianças – conversa na sala

O estudo que vou desenvolver, para a minha dissertação de mestrado na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, é acerca do que é viver como menino e menina, das formas de brincar, vestir e estar aqui, no Jardim de Infância.

Para isso, venho à sala observar as brincadeiras e rotinas do dia-a-dia, para perceber como é a vida das crianças da vossa idade. Vou apenas observar, mas podem falar comigo sempre que quiserem. A qualquer momento, se não quiserem falar comigo ou que vos observe, podem dizer-me e vou respeitar a vossa vontade, saindo da vossa beira, do espaço onde estão ou olhando só para as crianças que querem participar. Também podem, sempre que quiserem, perguntar-me o que estou a achar da observação e o que estou a encontrar no meu estudo.

Os dados do estudo – isto é, as coisas que estou a observar – são tanto meus como vossos, e não os vou partilhar com ninguém que não esteja a participar no estudo (para além de vocês e das professoras, das responsáveis do Jardim e dos meus professores). Quando pensar sobre eles e tirar conclusões, só vou partilhar as conclusões com outras pessoas. Nunca vou dizer os vossos nomes a ninguém.

Sempre que ficar com os vossos desenhos, vos tirar fotografias ou filmar (sempre sem mostrar a vossa cara), vou pedir a vossa autorização. Um dia podem querer, mas outro dia não. Isso não tem mal nenhum, por isso a qualquer momento podem dizer-me que não querem participar ou que querem voltar a participar.

Espero que esta experiência em conjunto nos possa fazer crescer a todas e todos, e que possamos pensar sobre como é viver como menina e menino no jardim de infância! Um obrigada às vossas professoras, que vão estar presentes sempre que o entenderem – e que também se podem retirar do estudo sempre que quiserem. E que me vão ajudar a conhecer-vos melhor!

Anexo 3. Obtenção de Consentimento informado para Pais – sugestão para Jardim de Infância

No âmbito da dissertação de mestrado da aluna Sofia Brito, da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, pretende-se desenvolver um estudo acerca da exploração e desenvolvimento da identidade de género na infância. Este estudo encontra-se sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Conceição Nogueira e co-orientação do Dr. Nuno Carneiro.

O objetivo do projeto de investigação, prende-se, assim, com a observação e descrição das experiências das crianças em idade pré-escolar, no que respeita à exploração quanto aos papéis de género e às respetivas normas. Recorrer-se-á à metodologia qualitativa, com a finalidade de compreender as vivências das crianças, nomeadamente através da etnografia, pela observação participante, e da entrevista aberta com as/os participantes interessadas/os. Poderá ainda recorrer-se à recolha de materiais, como desenhos ou outros materiais produzidos pelas crianças, bem como fotografias dos espaços e elementos dos mesmos, tendo sempre o cuidado de não expor as suas caras ou outros elementos identificativos.

Deste modo, destaca-se que o projeto não inclui qualquer tipo de intervenção psicológica, consistindo maioritariamente na investigação-ação participante. Espera-se, portanto, que o projeto investigativo possa conduzir a uma aliança entre a investigadora e as/os participantes-atores do contexto, permitindo a participação ativa e a reflexão partilhada entre todas/os. As famílias e encarregadas/os de educação estão, portanto, convidadas/os a participar também neste projeto co-construído, com os contributos que lhe pareçam importantes.

Finalmente, é de salientar que toda a informação recolhida será tratada com a garantia da devida confidencialidade, com particular atenção à salvaguarda do anonimato das crianças e respetivas famílias. Caso deseje colocar questões acerca da investigação, da sua logística, ou dos dados recolhidos, convidamos a que envie e-mail para o seguinte endereço: up201305114@fpce.up.pt. De igual forma, pode enviar e-mail caso queira receber os resultados – processuais ou finais – deste estudo.

Agradecemos desde já a sua colaboração.

- ☐ Permito que a/o minha/meu educanda/o participe neste estudo.
- ☐ Não permito que a/o minha/meu educanda/o participe neste estudo.

Data: __/__/____

(A/o encarregada/o de educação)

Anexo 4. Carta para Estabelecimento de Protocolo



Exm^a Dr^a Silvia Berény,

No âmbito da dissertação de mestrado da aluna Sofia Brito, da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, pretende-se desenvolver um estudo acerca da exploração e desenvolvimento da identidade de género na infância, sob a minha orientação e co-orientação do Dr. Nuno Carneiro.

O objetivo do projeto de investigação, prende-se, assim, com a observação e descrição das experiências das crianças em idade pré-escolar, no que respeita à exploração quanto aos papéis de género e às respetivas normas. Recorrer-se-á à metodologia qualitativa, com a finalidade de compreender as suas vivências, nomeadamente através da etnografia e da entrevista aberta com xs participantes interessadxs. Poderá ainda recorrer-se à recolha de materiais, como desenhos ou outros materiais produzidos pelas crianças, bem como fotografias dos espaços e elementos dos mesmos. Este modo, destaca-se que o projeto não inclui qualquer tipo de intervenção psicológica, consistindo maioritariamente na investigação-ação participante.

Espera-se, portanto, que o projeto investigativo possa conduzir a uma aliança entre a investigadora e xs participantes-atores do contexto, permitindo a participação ativa e a reflexão partilhada entre todxs. Finalmente, é de salientar que toda a informação recolhida será tratada com a garantia da devida confidencialidade, com particular atenção à salvaguarda do anonimato das crianças e respetivas famílias.

Agradecemos desde já a colaboração da Vossa Instituição.

Com os melhores cumprimentos,

Profª Drª Conceição Nogueira
Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação
Universidade do Porto

Anexo 5. Obtenção de Consentimento informado para Profissionais do JI – sugestão para Jardim de Infância

No âmbito da dissertação de mestrado da aluna Sofia Brito, da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, pretende-se desenvolver um estudo acerca da exploração e desenvolvimento da identidade de género na infância. Este estudo encontra-se sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Conceição Nogueira e co-orientação do Prof. Dr. Nuno Carneiro.

O objetivo do projeto de investigação, prende-se, assim, com a observação e descrição das experiências das crianças em idade pré-escolar, no que respeita à exploração quanto aos papéis de género e às respetivas normas. Recorrer-se-á à metodologia qualitativa, com a finalidade de compreender as vivências das crianças, nomeadamente através da etnografia, pela observação participante, e da entrevista aberta com as/os participantes interessadas/os. Poderá ainda recorrer-se à recolha de materiais, como desenhos ou outros materiais produzidos apenas pelas crianças – e não pelas/os adultas/os responsáveis por estes –, bem como fotografias dos espaços e elementos dos mesmos, tendo sempre o cuidado de não expor as suas caras ou outros elementos identificativos.

Deste modo, destaca-se que o projeto não inclui qualquer tipo de intervenção psicológica, consistindo maioritariamente na investigação-ação participante. Espera-se, portanto, que o projeto investigativo possa conduzir a uma aliança entre a investigadora e as/os participantes-atores do contexto, permitindo a participação ativa e a reflexão partilhada entre todas/os. Neste sentido, as/os profissionais que quotidianamente trabalham e interagem com estas crianças são essenciais para o desenvolvimento do projeto, detendo saberes e vivências de extremo valor e relevo para os objetivos em vista.

Finalmente, é de salientar que toda a informação recolhida será tratada com a garantia da devida confidencialidade, com particular atenção à salvaguarda do anonimato de todas as pessoas envolvidas. Caso deseje colocar questões acerca da investigação, da sua logística, ou dos dados recolhidos, convidamos a que envie e-mail para o seguinte endereço: up201305114@fpce.up.pt. De igual forma, pode enviar e-mail caso queira receber os resultados – processuais ou finais – deste estudo.

Agradecemos desde já a sua colaboração.

- ☐ Pretendo participar neste estudo.
- ☐ Não pretendo participar neste estudo – e, portanto, peço que as minhas interações com as crianças e outras/os adultas/os do contexto não sejam consideradas para esse fim.

Data: __/__/____

(A/o profissional)

Anexo 6. Parecer da Comissão de Ética da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto



COMISSÃO DE ÉTICA

PARECER (Refª 2018/07-3)

A Comissão de Ética (CE) da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, tendo examinado os documentos relativos ao projeto "Infância(s) e Género(s): A normativização da expressão de género na infância", apresentado por Sofia Brito e orientado pela Professora Conceição Nogueira, emite parecer favorável à realização do projeto tal como apresentado.

Parecer favorável

A CE é favorável à realização do projeto tal como apresentado.

FPCEUP, 19 de julho de 2018

A Presidente,

Prof.ª. Carlinda Leite